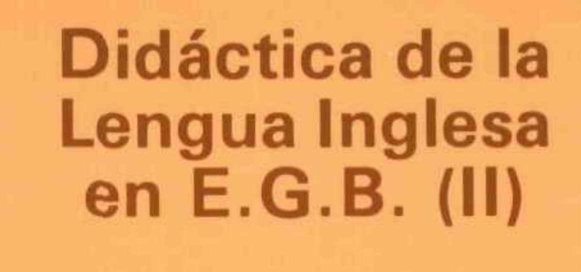


Didáctica de la Lengua Inglesa en E.G.B. (II)

Estudios
y experiencias
educativas

serie E.G.B.
Nº 10

DIDACTICA DE LA LENGUA INGLESA EN E.G.B. (II)

ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

SERIE E.G.B.

Nº 10

DIDACTICA DE LA LENGUA INGLESA EN E.G.B. (II)

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

Dirección General de Educación Básica

1981

Texto: Subdirección General de Ordenación Educativa.

Coordinación: Servicio de Planes de Estudio y Gabinete de Planes y Programas de E.G.B.

Equipo: Blanca Sagarna, María Teresa Navarro.

Edita: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

ISBN: 84-369-0858-9
Imprime: Reproducciones Offset Bárcena, c/ Mercedes Arteaga, 32 - Madrid-19.
Depósito legal: M-23486-1981
Impreso en España.

INDICE

ESTUDIOS

SISTEMA FONOLOGICO INGLES

PROGRAMA

I. Problema de la pronunciación.
Los hábitos linguísticos: hábitos adquiridos con la lengua matena y hábitos a adquirir para aprender una segunda lengua. Problemas que el hispano-parlante se encuentra al estudiar ingles. Necesidad de la fonética.

II. Fonética y fonología.
El componente fonológico. Los fonemas. Fonética articularoria. Fonética auditiva. Clases de fonemas: segmentales y suprasegmentales.

III. Fonética articulatoria.
Organos de la formación. Resonadores. Mecanismo de fonación común al inglés y español.

IV. La transcripción fonética.
Diferencia entre símbolo fonológico y signo ortográfico. Representación gráfica de los símbolos fonéticos.

V. Los fonemas vocalicos.
Descripción de las vocales. Formación de las mismas. Contraste entre el sistema vocálico inglés y el español. El triángulo de Helwag y el trapecio de Daniel Jones: ejes a considerar en en éste último. Problemas que el español encuentra al iniciar el aprendizaje del inglés.

VI. Estudio detallado de cada una de las doce vocales inglesas.
Descripción de la articulación. Realización castellana más aproximada, si la hay. Grafemas más importantes que representan dichos fonemas. El fonema vocálico aislado: en la palabra, en contraste con otro (pares mínimos) y en la cadena hablada.

VII. Diptongos y triptongos (o secuencias vocálicas).
Descripción. Diptongos cerrantes y centrantes. Contraste de los diptongos ingleses con los españoles. Los cinco triptongos ingleses. Reducción del triptongo a vocal larga en la cadena hablada. Las semivocales.

VIII. Las consonantes.
Clasificación de las mismas al proyectarlas en cuatro dimensiones: cuerdas vocales (posición), velo del paladar posición), modo y punto de articulación. Características de las consonantes inglesas comparadas con las castellanas.
Las consonantes oclusivas.
Formación. Descripción gráfica. Características según posición: a) inicial (de las sordas p, t, k, y de las sonoras b, d, g) o b) final. Contraste entre t, d inglesas y españolas: k, g inglesas y españolas.

IX. Las consonantes fricativas.
Descripción. Estudio detallado de cada una de las diez consonantes fricativas inglesas: labiodentales /f/ y /v/; linguointerdentales: /θ/ y /ð/; linguoalveolares /s/ y /z/; palatoalveolares /ʃ/ y / ʒ /; postalveolar sonora /r/ u la glotal /h/.

X. Las consonantes africadas, nasales y laterales.
Descripción. Contraste con las correspondientes castellanas.

XI. Los fonemas suprasegmentales.
El acento: en la palabra y sus modificaciones. El lugar del acento dentro de la palabra. Palabras de dos o más sílabas. El acento secundario. El acento en las palabras compuestas. Sílabas tónicas y átonas. Representación gráfica de las clases de acentos. El acento en la oración. Formas fuertes y débiles.
El ritmo: Isocronía de la cadena oral inglesa. Características contrastivas del ritmo del inglés en contraposición con el del español. Normas más elementales para agrupar las sílabas de una frase en unidades rítmicas.
La entonación: Mayor variedad de curvas melódicas en inglés que en español. Consecuencias didácticas que esto puede encerrar. Importancia que tiene el aprendizaje de la entonación inglesa: diversas entonaciones que puede darse a una frase traducidas en significados muy distintos. Clases de entonación: para aseveraciones, preguntas que empiecen por wh_n. Preguntas cuya respuesta ha de ser Yes/No. Para Questions-tags. Enfasis. Ruegos. Ofrecimientos. Ordenes. Deseos. Duda. Sorpresa, etc.
¿Qué tipos de entonación ha de enseñarse en los primeros niveles? La juntura. Problemas fonémicos que solo se presentan en el lenguaje oral.

XII. Aplicación didáctica de la fonética.
Las destrezas linguísticas del lenguaje hablado y la fonética como medio para su adquisición.
Técnicas de enseñanza y correctivas en clase. Los pares mínimos. Procedimiento para utilizarlos para enseñar sonidos aislados. ¿Cómo y cuando hacer uso de esta técnica?

Otras técnicas auxiliares: descripción de los órganos de la fonación; bocetos o diagramas de dichos órganos; comparación con el sonido más aproximado de la lengua materna; modificación de un sonido.
Otras técnicas para enseñar rítmo y entonación: diálogos, rimas, canciones, etc.

PROBLEMAS DE LA PRONUNCIACION

Planteemonos cómo empieza una lengua. El oído es el medio primordial que interviene en esta etapa. Nuestro aprendizaje es enteramente oral. Solamente una vez adquirida esta destreza, el niño pasa al aprendizaje de la lengua escrita. Si nosotros nos planteamos el aprendizaje de una segunda lengua, observamos que pasada la primera infancia el poder de adquisición de entonación en esa segunda lengua disminuye. Un niño pequeño logra una entonación más natural que otro mayor o que un adulto. ¿Por qué?. Es la lengua materna la que se lo impide. Se han creado unos hábitos linguísticos difíciles de romper. Ya hemos creado un número de *unidades sónicas que*, combinadas de forma múltiple, nos dan las palabras y frases que usamos a diario.

El principiante de inglés, al oir o emitir frases en este idioma, asocia sus sonidos a las unidades fónicas de su lengua materna ya adquiridas tiempo atrás. *La clave* para hacerse con el nuevo idioma es que su oído perciba y su boca reproduzca unas unidades fónicas diferentes típicas de la lengua en estudio. Para ello requiere un árduo entrenamiento, constante y paulatino. Debe ser consciente de que no se puede improvisar. Primeramente tendrá que a aprender a usar los órganos de la fonación de forma diferente, y despues practicar cuanto sea necesario para que esos nuevos hábitos linguísticos queden adquiridos. Es sobre este planteamiento que la fonética le va a servir de gran utilidad. El profesor deberá echar mano de este instrumento para ayudar al alumno a la adquisición de esos hábitos.

¿Cómo conseguirá el alumno adquirirlos?. Evidentemente el oír será el primer paso. Incluso sin atender a su significado. Hay que captar la característica de estos sonidos que los hacen típicamente ingleses y por tanto diferentes de los de la lengua materna. La práctica pues para empezar es enteramente auditiva. Ahora bien, aquí no acaba. Despues de aprender a escuchar hay que reproducir en voz alta. Hay que escucharse y comprobar la fidelidad de la reproducción. El magnetófono o cassette es de gran utilidad. Permite escuchar repetidas veces el mismo sonido, palabra o frase y posteriormente reproducirlo, grabarlo, con lo que es factible comprobar la fidelidad de dicha reproducción. Todo ello, insisto, requiere un gran esfuerzo por parte del alumno de atención, concentración y constancia. Saldrá

bien tarde o temprano, según las posibilidades intrínsecas de la persona, pero saldrá si se intenta hasta el fín. No olvidemos que el mayor estímulo para aprender un idioma es la comunicación. En esto, todos los alumnos coinciden. Todos quisieran poder entenderse en otro idioma, y eso no será posible si esos hábitos linguísticos no se adquieren.

Cuando decidamos aprender inglés tambien tendremos que plantearnos qué variedad del mismo vamos a elegir. Existe el inglés británico, el americano, el de áfrica Occidental, el inglés de la India, el australiano, etc. ¿Cuál pues?. Indudablemente aquél que vayamos a utilizar antes o despues. Sería absurdo elegir un inglés de la B.B.C. por muy bonito que nos suene, si nuestros interlocutores van a ser americanos. Ahora bien, cualquiera que sea, hay que tener en cuenta que todas las variedades tienen entre sí más similitudes que diferencias, y de esto nos vamos a ocupar seguidamente.

Si comparamos todas estas variedades del inglés vemos que:

a) Los sonidos consonánticos son básicamente los mismos, salvo algunas excepciones como por ejemplo al pronunciar:
curt, cart, pier, pear, poor.
Aquí en R.P. (Received Pronunciation) la "r" es una unidad vocálica. Solamente se pronuncia en posición intervocálica: poor old man/ never again/ here it is. En este caso se la llama "linking 'r' " ("r" de enlace).

En inglés americano, canadiense, escocés o irlandés se pronuncia como consonante.

b) La mayoría de las palabras de dos o más sílabas tiene el acento tónico en la misma sílaba.

En cuanto al sistema vocálico, vemos que es éste principalmente el que marca la *diferencia* de unas variedades a otras.

También habrá de tenerse en cuenta que, dependiendo de si la cualidad vocálica de la sílaba es átona o tónica, si el alumno no tiene seguridad de dónde va el acento principal, difícilmente podrá dar el *ritmo* adecuado a la frase, y éste es imprescindible para la comprensión de la misma. Al no dar el ritmo adecuado transtornará el valor vocálico de las sílabas átonas, y en consecuencia, ya lo ha dicho antes, la frase emitida será oscura, difícil de comprender. Sabemos que no es lo, mismo pronunciar la palabra: development si acentuamos una sílaba u otra /di'veləpment/ /'devələpment/ /divə'ləpment/.

Problemas que el hispano parlante se encuentra al aprender inglés

1. Al emitir sonidos vocálicos, especialmente aquellos que son parejos pero constituyen fonemas diferentes:

ship/sheep head/had cut/cart pot/port caught/coat

Las vocales átonas del inglés alquieren el timbre /ə/ o /i/: en castellano apenas hay diferencia en los timbres de las vocales tónicas y átonas.

En su posición de reposo para hablar en castellano, la lengua está dispuesta como para pronunciar "e". En inglés la lengua se prepara como para "ə" o "shwa". Esto, unido a que el 61 % de las vocales inglesas son átonas, y de éstas el 91 % se pronuncian con la "shwa", hace que el cromatismo vocálico inglés resulte bastante más oscuro que el español. Incluso las consonantes silábicas /n/, /l/ y /r/ tambien conribuyen a crear el valor vocálico más oscuro. Insistimos pues en que si no se domina esta vocal, se oirá un inglés artificial y amanerado. Por el contrario, su uso apropiado implica acento silábico y ritmo de frase.

2. En la producción de sonidos consonánticos:

a)si no sabe diferenciar dos parejos pero contrastivos entre sí y los pronuncia del mismo modo: den/then vine/wine

b) en las agrupaciones consonánticas, especialmente en final de frase, si omite una de ellas: miss/mist bowl/bolt

En español esto se da rara vez, como en la palabra club. La carga consonántica de la sílaba inglesa es mayor que la española. De diez sílabas inglesas habrá diez vocales y diez consonantes por término medio, mientras que en español habrá ocho consonantes para esas diez vocales.

3. Sentido del ritmo. Como ya indicamos anteriormente, el ritmo de frase en español es muy distinto que en inglés. El de la frase castellana es silábico. Es la sílaba la que marca la pauta. En inglés por el contrario, el ritmo está marcado por *tiempos* y estos tiempos están regidos únicamente por las sílabas acentuadas de cada frase. Así, los intervalos de tiempo entre las pautas rítmicas marcadas por las sílabas acentuadas suelen estar equilibrados, independientemente del número de sílabas átonas que arrastren. Estas últimas se oirán todas agrupadas a la tónica en el mismo intervalo de tiempo.

4. La entonación. El inglés se caracteriza por el gran número de curvas melódicas, todas ellas cargadas de un significado. El español no tiene tanto cambio y así, cuando habla inglés produce al nativo que le escucha un efecto de aburrimiento y monotonía; falto de expresividad. Así pues, deberá adquirir al menos los fonemas de

entonación más representativos de: ruegos, aseveraciones, preguntas, duda, etc. E incluso tendrá que ir distinguiendo a la larga los diversos matices que pueda tener un Thank you. O bien como, puede involuntariamente convertir una tímida pregunta en una expresión de enfado o impaciencia (al menos así lo interpretará su interlocutor).

5. Por último, el español tendra que olvidarse del inglés escrito cuando hable. De otro modo emitirá las palabras separadas, lo que le llevará a pronunciarlas de un modo antinatural, porque dará valores vocálicos no aceptables. Tendrá que tener en cuenta que está emitiendo una frase, no un número de palabras.

Todos estos problemas antes enunciados se irán resolviendo paulatinamente con el uso apropiado de la fonética. Esta será el instrumento más directo para que adquiera un inglés más fiel y expresivo.

FONETICA Y FONOLOGIA

En el estudio de una lengua hay que distinguir sus diferentes componentes según los detalles que analicemos de ella. En general se aceptan los siguientes:

Componente fonológico, componente morfosintáctico y componente lexico-semántico.

Nuestro cometido actual es pues el estudio del componente fonológico, es decir, de todos los fonemas que componen la lengua inglesa. La parte de la fonética que acomete esta misión es la FONOLOGIA.

Por FONETICA entendemos la parte de la linguística que estudia los sonidos, es decir, la parte oral del lenguaje. La Fonología es pues una parte de la Fonética y trata los sonidos desde un punto de vista funcional, y esto es lo que llamamos fonemas.

Un sonido se produce al realizar unos movimientos específicos de los órganos de la fonación. Si estos movimientos se repiten con exactitud, el resultado será siempre el mismo sonido. Ahora bien, este mismo sonido puede variar en el contexto de la palabra o de la frase. Si tomamos la consonante /t/ como ejemplo, veremos que la forma de los labios es diferente al pronunciar team o tomb. Desde luego la mayoría de los movimientos que hacemos al emitirlas coinciden, pero las ts no son idénticas. Lo mismo sucede en el caso de la /h/ en las palabras he, ham, who. No obstante, tanto el sonido /t/ en distintas palabras, como el de /h/ no podrán confundirse con /d/ o /k/; ni /h/ con /l/ o /r/. Por tanto, todos los sonidos representados por una letra o símbolo del alfabeto fonético, se llaman FONEMAS. Las variedades que este fonema pudiera tener al acompañarle otros sonidos, vocálicos o consonánticos, las llamamos ALOFONOS.

En inglés hay que distinguir un mínimo de 44 fonemas básicos: 24 consonánticos y 20 vocálicos. Todos ellos tienen que ser reconocidos y reproducidos por el estudiante de inglés lo más fielmente posible.

Dentro del terreno de la fonética queremos señalar dos campos elementales:

Fonética articulatoria, de carácter fisiológico, que se ocupa de la descripción de los órganos que intervienen en la producción de los sonidos y las posiciones que adoptan al emitirlos.

Fonética auditiva, que describe los órganos que intervienen en la audición e interpretación del lenguaje: oídos; proceso interpretativo de la mente al recoger esa cadena de sonidos y la traducción en ideas, pensamientos. También el proceso a la inversa.

A la primera le dedicaremos un apartado especial ya que consideramos que es imprescindible para el profesor de inglés como aplicación práctica en la enseñanza de este idioma.

Clases de fonemas

En la cadena hablada se distinguen dos grandes grupos:

los FONEMAS SEGMENTALES y los SUPRASEGMENTALES.

En los FONEMAS SEGMENTALES se incluyen: vocales, consonantes, diptongos, triptongos y semivocales.

El término segmental proviene de la posibilidad de aislar, segmentar dichos elementos; aunque al hacerlo es evidente que no pueden producirse con plena identidad.

Los FONEMAS SUPRASEGMENTALES son aquellos que no se pueden aislar, y son: el acento, el ritmo y la entonación, como también la juntura. La consideración de estos últimos en la cadena hablada es tan importante como los primeros. El uso inapropiado de los mismos interrumpiría la comunicación.

Veamos diversos ejemplos de ello:

a) acento: No es lo mismo decir ingles que inglés. Del mismo modo también cambia si decimos: 'ekspot o iks'po:t.

b) juntura: No es lo mismo un chico consentido que un chico con sentido o bien en inglés: night rate o nitrate.

c)entonación: No es lo mismo: "Te vienes" que "¿Te vienes?" Going out que, Going out?

De todo ello hablaremos con más amplitud posteriormente.

FONETICA ARTICULATORIA

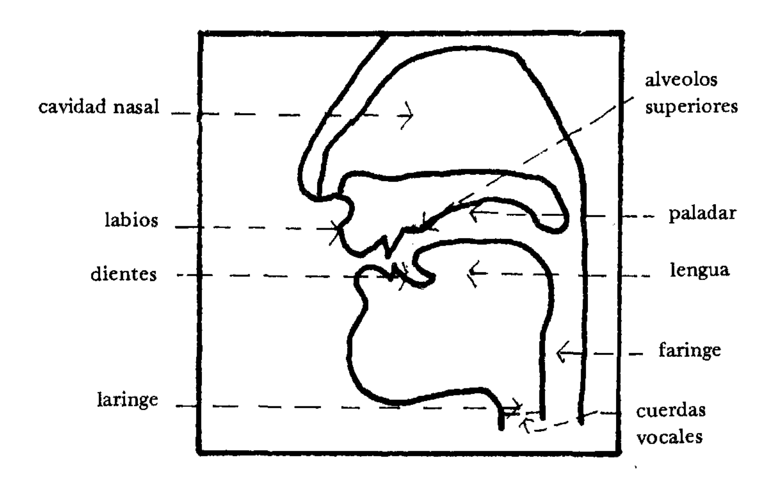
El mecanismo del habla tiene en todas las lenguas las mismas características fisiológicas: Los pulmones rápidamente cogen aire y después lo dejamos salir despacio interfiriendo su salida en diversos puntos y de modo diferente. El mecanismo de fonación del inglés y el

español es el mismo: pulmonar agresivo. No así es el del árabe al pronunciar algunas de sus consonantes como el ع que es pulmonar ingresivo.

Los órganos que intervienen más directamente en la fonación son:

pulmones, laringe, nariz y boca.

Los resonadores más importantes son: laringe, boca, nariz y labios.



La LARINGE es el órgano resonador en la formación de vocales, mejor dicho, de sonidos vocálicos y consonánticos sonoros. También interviene en la intensidad y tono de las sílabas en la cadena hablada.

Está formada por una serie de cartílagos que envuelven las CUERDAS VOCALICAS. Estas se componen de dos ligamentos pequeños de tejido elástico que podríamos compararlas a dos bandas sonoras de goma elástica. Pueden adoptar las posturas de unidas o separadas. El espacio que hay entre ellas se llama GLOTIS. Sus posiciones pues pueden ser:

a) Separadas, para la respiración normal.

b) Cuando sus bordes interiores se aproximan y tapan el pasaje del aire: una vez próximas y tensas, el aire que sale de los pulmones las obliga a separarse, pero vuelven a su posición de cerradas. Esto, se repite en un proceso que puede darse hasta 800 veces en un segundo. Es entonces cuando se oye una "nota musical" que puede ser una vocal o una consonante sonora. La altura de la nota (para la entona-

ción) depende de la velocidad que se de a esa apertura y cierre de las cuerdas; a mayor velocidad mayor altura, y viceversa. A esa nota musical es a la que nosotros llamamos VOZ.

c) Para emitir consonantes sordas las cuerdas vocálicas tienen una mayor separación; la salida del aire es mayor y las cuerdas no vibran porque no están tensas.

Un modo de distinguir entre sonido sonoro y sordo es aplicando los dedos al cuello. Por ejemplo, el emitir el sonido /m/. Los labios están cerrados, y notaremos que las cuerdas vibran. Así tambien podremos emitir /z/ que es sonora y en la misma posición /s/ que es sorda, por lo que las cuerdas vocálicas no vibrarán.

Otro modo de notar si un sonido es sordo o sonoro es tapandose los oídos. Solamente percibiremos el sonoro.

La BOCA es la segunda caja de resonancia. La lengua adopta diversas posiciones formando un paso en cuya cavidad el aire resuena. Aquí es donde se forman la mayoría de los fonemas segmentales.

Los principales elementos de la cavidad bucal son: labios, lengua, dientes, alveolos y paladar (duro y blando), que termina en la úvula.

Los LABIOS actuan como resonadores según las diversas posiciones que adopten:

a) Totalmente cerrados, como para /b/ y /p/.

b) Juntos para producir fricción: /B/ alófono del español: sabe.

c) Separados pero muy próximos. Es la posición que llamamos de labios extendidos como para /i/ de feet, o el sí enfático del español.

d) Neutros, relajados y sin tensión. Están algo más separados que como para ten, ven.

e) Abiertos como para /a/. Están distendidos.

f) Abocinados como para /o/ inglesa; algo más abiertos que como para la /o/ española, sin tensión y proyectados hacia afuera.

g) Redondeados como para /u/.

Los DIENTES SUPERIORES los usamos al pronunciar las consonantes dentales /ð/ y /θ/. Los INFERIORES solo son necesarios para /s/ y /z/.

Los ALVEOLOS SUPERIORES donde se forman las consonantes alveolares: /d/, /t/, /z/, /s/, /n/ y /l/.

El PALADAR DURO donde se forman las consonantes palatales /ʃ/, / ʒ /. /tʃ/ y /dʒ /. El paladar duro y la lengua forman la abertura adecuada para emitir las vocales y actúa como resonador de los timbres vocálicos.

El VELO DEL PALADAR donde se producen las consonantes velares: /k/, /g/ y /ŋ/. Es móvil y tiene dos posiciones: a) separado de la laringe, saliendo el aire por nariz y boca: /m/, /n/ y /ŋ/. b) Pegado a la pared faríngea; cierra el paso a la cavidad nasal y da lugar a los sonidos bucales.

El velo del paladar termina en la úvula.

La LENGUA es el articulador más importante. En combinación con el paladar adopta diversas formas para los diversos timbres. Tiene gran variedad de movimientos. Es útil que hagamos una división imaginativa de sus partes: ápice, dorso y raíz. El DORSO se subdivide a su vez en: predorso (blade), mediodorso (front) y postdorso (back). El ápice y el predorso son los más móviles, pueden tocar labios, dientes, alveolos y paladar duro. El medio dorso puede estar plano en el fondo de la boca (como para /a:/), o elevado para tocar el paladar duro (como para /i:/), o bien elevado en una posición intermedia (como para /ae/).

El postdorso puede estar: bajo (como para /a:/), elevado hasta tocar el paladar blando (como para /k/), o en posición intermedia desde /o/, /o:/ hasta /u/ y /u:/.

La NARIZ es el resonador de las consonantes nasales /m/, /n/ y /ŋ/. Para producir estos fonemas el velo del paladar está bajo y se separa de la laringe por lo que el aire sale por nariz y boca.

LA TRANSCRIPCION FONETICA

No es lo mismo letras que sonidos; las letras se escriben pero los sonidos se hablan. Las letras escritas nos recuerdan sus sonidos correspondientes pero no pueden hacernos producir sonidos que desconocemos. Para el aprendizaje del inglés este dato es muy importante; no olvidemos que la representación gráfica de esta lengua difiere en mucho de las letras cuyos sonidos representan. Pongamos el caso de las palabras: pier, beer, fear, tier, deer, near. En todos ellos el sonido vocálido es el mismo, el diptongo /iə/. Lo mismo pasa en el caso del fonema /f/ que lo encontremos con una grafía muy distinta en: fat, staff, laugh, enough. O el caso de los homógrafos read /ri:d/ y read /red/. O en ciertos grupos como: shoes /u:/, goes /əu/ o does /Λ/. Por eso es tan conveniente tener un símbolo gráfico para cada fonema sea cual fuera el como se escriba.

La transcripción fonética que hoy usamos data de 1886, cuando un grupo de profesores en Francia fundaron la Association Phonétique Internationale, que en inglés corresponde al nombre de International Phonetic Association. Muchos de sus símbolos nos son familiares, y el resto son fáciles de asimilar.

Ya mencionamos en un principio que hay 20 letras para sonidos vocálicos y 24 para sonidos consonánticos. Son los siguientes:

Vocálicos:

/i:/ feel	/i/ pier	/ə/ the
/i/ sit	/ei/ fail	/ə:/ bird
/e/ bed	/ai/ file	/iə/ pier
/ae/ cat	/au/ fowl	/ei/ fail
/λ/ cut	/oi/ foil	/ɛə/ pear
/a:/ cart	/əu/ foel	/ai/ file
/o/ cot	/uə/ poor	/au/ fowl
/o:/ fall		/oi/ foil
/u/ full		/əu/ foal
/u:/ fool		/uə/ poor

El uso de /:/ es para indicar que las vocales son largas.
Consonánticos:

/p/ pier /b/ beer
/t/ tier /d/ deer
/f/ fear /v/ veer
/s/ bus /z/ buzz
/ʃ/ sheer / ʒ / pleasure
/tʃ/ cheer /dʒ / jear

/k/ come /g/ gum
/h/ hear /w/ weir
/l/ leer /j/ year
/m/ mere /n/ near
/r/ rear /n/ wrong
/ð/ bathe /θ/ wrath

LOS FONEMAS VOCALICOS

Se produce una vocal cuando el aire emitido por los pulmones hace vibrar las cuerdas vocálicas de la laringe, y sin encontrar obstrucción en la vidad bucálica, resuena en la misma de modo diferente de acuerdo con las diversas posiciones de la boca y labios. Es fácil advertir las diferencias de los labios, pero ya no lo es tanto el sentir las de la lengua.

Al emitir vocales el velo del paladar está adherido a la pared faríngea, por lo que el aire no puede pasar al resonador nasal. Con este queremos decir que tanto las vocales inglesas como las españolas son todas bucales.

El sistema vocálico inglés es más rico en timbres vocálicos que el español. Son doce los fonemas vocálicos mientras que el español solo tiene cinco. El triángulo de Helwag para las vocales españolas y el trapecio de Daniel Jones para las inglesas, son representaciones muy útiles de ambos sistemas.

Descripción de las vocales.— En la formación de las vocales intervienen principalmente tres resonadores:

a) Laringe, que sonoriza el aire que viene de los pulmones.

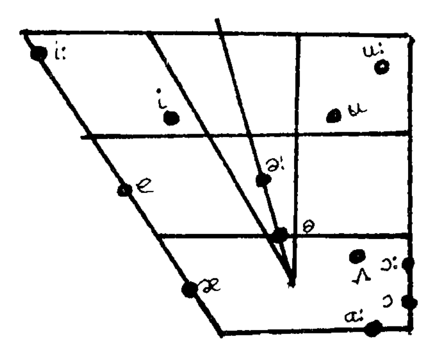
b) La boca. Según la posición y proximidad de la lengual al paladar se formarán pasos diferentes dando lugar a los distintos timbres vocálicos.

En posición cerrada la lengua está en su posición más elevada (predorso para /i:/, postdorso para /u:/), y próxima al paladar duro.

Cuando la boca está abierta la lengua adopta la postura más baja y alejada del paladar.

c) Los labios tambien contribuyen como tercer resonador a crear el timbre vocálico adoptando las posiciones de: tensos, relajados, extendidos, abocinados y redondeados.

El Trapecio de Daniel Jones.—



Trapecio de Daniel Jones

Jones diseñó este trapecio considerando que en sus cuatro ángulos colocaría unas vocales imaginarias llamadas cardinales. Estas ocuparian los límites de las posibilidades vocálicas en sus posiciones de:

anterior-posterior y abierta-cerrada, de tal modo que si traspasasen estos limites se caería en el campo consonántico.

Para la construcción de dicho, trapecio, Jones tuvo en cuenta estas tres dimensiones: 1) vertical (las vocales serían así. cerradas, semicerradas, semiabiertas y abiertas.

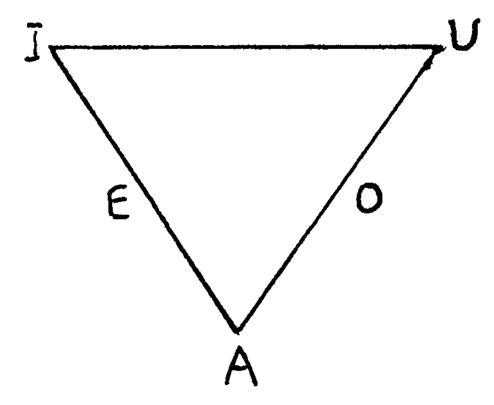
2) horizontal: vocales anteriores, centrales y posteriores.

3) otro referido a la cantidad: vocales largas y breves.

Con estas tres dimensiones logró describir las doce vocales inglesas que quedan incluidas en el grabado aquí mostrado.

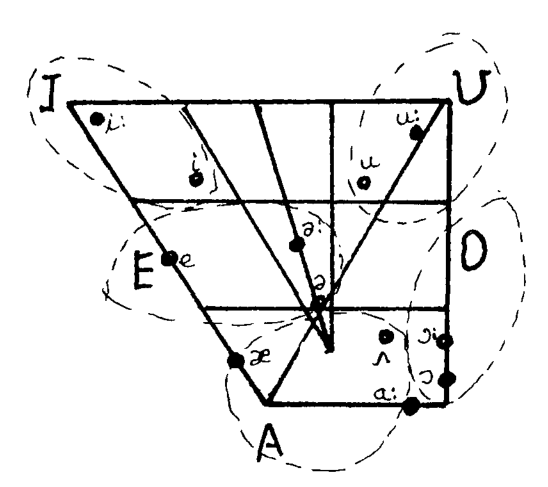
Constraste entre el sistema vocálico inglés y el español.
Problemas que el español encuentra en el aprendizaje de las vocales inglesas.

Ya mencionamos anteriormente el triángulo de Helwag como gráfico representativo de las vocales españolas.



Triángulo de Helwag

Si nosotros superponemos este triángulo con el trapecio de Daniel Jones representativo de las vocales inglesas, nos encontramos con la siguiente realidad:



Triángulo de Helwag sobre trapecio de D. Jones

a) Los fonemas /i:/ e /i/ ingleses tenderán a ser asociados por el español con el único fonema /I/ de su lengua materna.

b) También asociará /e/ y /ə/ con la /E/ española.

c) Con la /A/ española confundirá estos tres fonemas ingleses: /ae/, /Λ/ y /a:/.

Por tanto y conscientes de estas dificultades, es tarea fundamental aprender a oir las doce vocales antes de poder esperar a producirlas con exactitud.

ESTUDIO DETALLADO DE CADA UNA DE LAS DOCE VOCALES INGLESES.—

Fonema nº 1: /i:/: Es anterior, cerrada y larga.
Cerrada: mínima separación entre las mandíbulas.
Anterior: el predorso de la lengua se eleva buscando la parte anterior del paladar duro.
Los márgenes molares se apoyan firmemente en los molares superiores.
Labios extendidos y tensos.

Grafemas más importantes que lo representan:
ee see, ea sea, ie field, ei receive, e be, these.

Fonema nº 2: /i/: Es anterior, cerrada y corta.
Anterior: El dorso de la lengua (en vez del predorso) se eleva hacia el paladar duro.
Los márgenes de la lengua tienen un contacto más ligero con los molares superiores.
Labios, lengua y demás órganos se encuentran más relajados.
Aproximación en español:
/i/ castellana en posición átona: último, (cursi)
La /i/ castellana es más cerrada y tensa. La inglesa más relajada y centralizada ligeramente. Algunos la perciben como /e/ en casos como: mill, hill, pin, fill, bin.

Grafemas más importantes que lo representan:
i fill, rich, y body, lady

Fonema nº 3: /e/: Es anterior, entre semicerrada y semiabierta y breve.
Entre semicerrada y semiabierta: separación media entre las mandíbulas.
Anterior: el predorso de la lengua algo más tenso que para /i/, se eleva a esta posición intermedia.
Sus márgenes rozan ligeramente los molares superiores.

Labios neutros, sin tensión.
Aproximación en español: /e/ castellana más cerrada y tensa. Más abierta en cerro, reto (con /r/); ceja, dejar (con /j/) o en pleito, deleite (con /ei/).

Grafemas representativos:
e bed, ten, pen, ea head, dead, a many any.

Fonema nº 4: /ae/: Es anterior, entre semicerrada y semiabierta y breve.
Entre semicerrada y semiabierta: separación entre las mandíbulas mayor que para /e/.
Anterior: El predorso de la lengua debajo de la posición semiabierta, casi aplanada. La punta toca dientes inferiores.
Labios extendidos.

Fonema nº 5: /a:/: Es posterior, abierta y larga.
Abierta: máxima separación entre las mandíbulas.
Posterior: postdorso de la lengua en su posición más abierta. No hay roce alguno entre sus márgenes y los molares superiores.
Labios abiertos y neutros.
Aproximación en español:
No existe. Pero es importante darle doble duración. Hay un recurso que es pronunciarla cerca del punto donde se hacen las gárgaras.

Grafemas más importantes que lo representan:

a:ask, grass, car; er, ear:clerk, heart; al:half, calm; au:aunt, laugh.
Vocal típica de la variedad del inglés R.P., siempre que vaya seguida de /r/.
En otras variedades no distinguen entre /ae/ y /a:/ (allá donde se pronuncia la /r/).

Fonema nº 6: /o/: Es posterior, entre abierta y semiabierta y corta.
Entre abierta y semiabierta: mandíbulas y lengua como para /a:/, aunque algo más posterior.
Labios algo abocinados.
Realización castellana:
/o/ española seguida de /r/: portal, cortar, loro.

Grafemas que lo representan:
o:not, box, dog; a:want, what, watch; au:because; ou: cough.

Fonema nº 7: /o:/: Es posterior, entre semiabierta y semicerrada y larga.
Entre semiabierta y semicerrada: separación media entre las mandíbulas, como para /e/.
Posterior: postdorso de la lengua en posición media.
No hay contacto entre márgenes y dientes.
Labios redondeados.
Realización castellana:
No existe. Es importante darle doble duración. La /e/ española es menos abierta. Para muchos hispanohablantes suena mucho más como /u/ que como /o/.

Grafemas que los representan:
o:horse, pork; oor:door; ore more; aw:saw; oar: board; ou:bought; our:four; a:all.

Fonema nº 8: /u/: Es posterior, semicerrada y breve.
Semicerrada: Menor separación entre las mandíbulas que para /o:/ pero sin llegar a la cerrada de /u/.
Semicerrada: para el paso del resonador el dorso de la lengua se eleva hasta esta posición, sin tensión y sin tocar molares superiores.
Labios redondeados pero sin tensión.
Realización castellana:
La /u/ castellana es más posterior y tensa. Más aproximada en /u/ seguida de /l/ o /r/: mulo, muro, multa, hurto.

Grafemas que lo representan:
u:put, full; oo:book, look; ou:could should; o: bosom.

Fonema nº 9: /u:/: Es posterior, cerrada y larga.
Cerrada: Separación mínima entre las mandíbulas.
Posterior: El paso del resonador se forma elevando el dorso tenso de la lengua hacia la parte posterior del paladar a su máxima altura. La lengua no se apoya en los molares superiores.
Labios redondeados y cerrados.
Realización castellana: Es más cerrada y más tensa que la /u/ castellana de: cubo, puro, suave. Es importante darle doble duración.

Grafemas que lo representan:

oo:spoon, our:soup, rout; u:flu, June, ew:Jew; ui:suit; ue:blue.

*Fonema n° 10: /Λ/:*Es central, entre abierta y semiabierta y breve.
Entre semiabierta y abierta: Apreciable separación entre las mandibulas.
Central: El paso del resonador se forma elevando el dorso de la lengua hacia el centro del paladar duro. Sin roce entre lengua y molares.
Labios abiertos y neutros.
Realización castellana: Junto con /ae/ y /a:/ es un foco de confusión con la castellana /a/. De las tres, es ésta la que más se parece a la castellana cuando va acompañada de velares: gato, vaca, jarra, galeria. La /Λ/ es más central y breve que la castellana.

Grafemas que lo representan: u:cut, sun; o:son, some; ou:country, young; oo:flood, blood.

Fonema n° 11: /ə:/: Es central, entre semicerrada y semiabierta y larga.
Entre semicerrada y semiabierta: Separación de las mandíbulas como para /e/.
Central: El dorso de la lengua a una altura intermedia.
Los márgenes rozan ligeramente los molares superiores.
Labios extendidos.
Realización castellana:
No existe. Tendría que pronunciarse /e/ castellana en posición de /o/ pero a mitad de camino. Es importante darle doble duración. El principiante suele confundir ten con turn; bed con bird.

Grafemas que lo representan: ir:first, bird; ear:eath; ur:nurse; or:word; our:journey.

Fonema n° 12: /ə/: Es central entre semicerrada y semiabierta y breve.
Entre semicerrada y semiabierta: Similar a A:/ pero menos tensa.
Labios neutros.
Es la vocal de posición de reposo de la lengua y sirve de partida para la emisión oral. Junto con /i/ es la protagonista fundamental del acento y ritmo inglés.

Realización castellana: No existe.

Grafemas que lo representan: Como va en el 91 % de las sílabas átonas, cualquier vocal o grupo vocálico puede representarlo.
Importante: Los verbos defectivos, auxiliares, las preposiciones y artículos adquieren esta vocal en la cadena hablada.

DIPTONGOS Y TRIPTONGOS

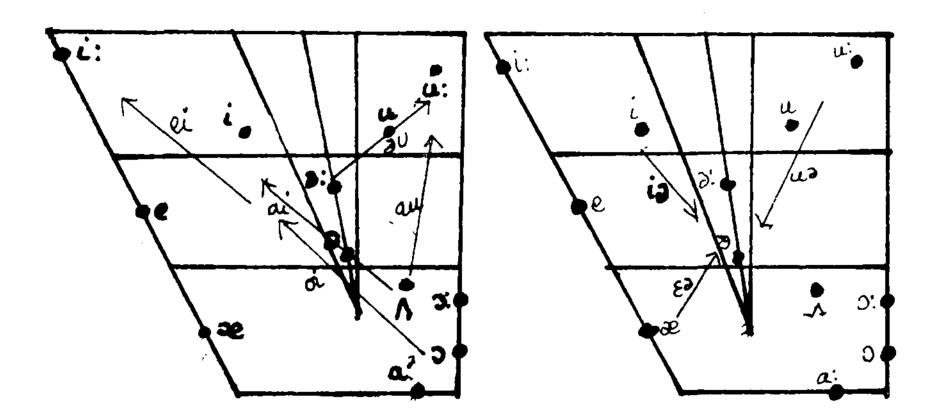
Diptongo es el segmento vocálico que formado de una sola sílaba, tiene dos timbres vocálicos: el primero emitido con la mayor energía y también el más abierto, excepto /i/. Tienen la longitud de una vocal larga.

Todos los diptongos ingleses comienzan por a, e, i, o y también por u, (aunque éste último en R.P. pasa a ser vocal larga) que son el núcleo del diptongo; acaban en i, u, ə.

Clases de diptongos

Hay diptongos cerrantes (el timbre final es una vocal cerrada): /i/, /u/, y centrantes: acaban en vocal central /ə/.

Tanto los diptongos como las vocales largas son siempre más cortos delante de consonantes sordas que de las sonoras.



Diptongo /əu/: Empezar como para /ə:/, nunca por /o:/, y pronunciar el diptongo, no una vocal larga.: boat, close

Diptongo /au/: Se empieza por /Λ/. No confundirlo con /əu/.: doubt, loud.

Diptongos /ei/, /ai/ y /oi/: Todos ellos terminan en /i:/ o en /i/.

Diptongo /ei/: Empezar por /e/ y cuidar de hacer diptongo. Los escoceses lo convierten en una sola vocal.

Diptongo /ai/ : Va de /Λ/ a /i/ y el tono baja hacia la segunda parte. No confundirlo con /ei/.

Diptongo /ɘi/: Comenzar por /o:/. No suele confundirse con ninguno.

Diptongos centrantes: /iə/, /ɛə/ y /uə/.

Diptongo /iə/: Comenzar por /i/, no por /i:/.: dear, hear, mere.

Diptongo /ɛə/: Empezar por /ae/ y pasar a /Λ/.; pear, tear, there, fair.

Diptongo /uə/: Empezar por /u/, no por /u:/ y pasar a /ə/.; poor, sure, cure.

Cuidado de no confundir /iə/ y /ɛə/.

/ua/ pasa a ser /o:/ en R.P.

Triptongos o secuencias vocálicas

Todos los diptongos centrantes pueden ir seguidos de /ə/. Estos forman los cinco triptongos. Los más frecuentes son /aiə/ y /auə/. En ellos la /i/ y la /u/ son muy débiles; de hecho, suelen oirse como /a:/, pero el extranjero no debe arriesgarse a pronunciarlos así, y menos un español que no tiene vocales largas.

/aiə/ : higher, tired, fire.
/auə/ : flower, tower, shower
/oiə/ : employer, destroyer
/eiə/ : greyer, layer
/ouə/ : slower, lower.

Las semivocales

Se entiende por semivocal un sonido vocálico de breve duración que rápidamente se desliza hacia otra vocal, la cual forma el centro de la sílaba. En castellano se llama a esto fenómeno semiconsonante, porque dentro de la sílaba ocupa una posición marginal. O'cconor las llama "gliding consonants". En español sirvanos de ejemplo: huerta, hierba, hierro.

Hay dos semivocales: una palatal: /j/ y otra velar : /w/.

Semivocal /j/:

Articulación semejante a /i/ pero mucho más breve en su transición a la siguiente vocal.: yesterday, yellow, yatch.

Se parece a la "y" de yodo, ya, yo pero sin pronunciarla como / ʒ / ó /dʒ /

Semivocal /w/:

Similar a /u/ pero con mayor energía, y redondeamiento de los labios también mayor.; queen, twist, quick, question.

En palabras en que se comience por WH se puede aspirar la h en algunos casos.: where, when, which (así lo hacen los escoceses). En otros es obligatorio.: who, whem,whose.

La aproximación en español es como para pronunciar: hueco, huevo.

LAS CONSONANTES

Llamamos consonante al segmento sonoro formado por la emisión de aire emitida por los pulmones que encuentra un determinado grado de interferencia en los órganos articuladores.

Los articuladores pueden ser: activos y pasivos. Los primeros son: lengua, maxilar inferior y labio inferior. Los segundos: labio superior, incisivos, alveolos, paladar duro, blando y velo del paladar.

Las consonantes son las que más contribuyen a que el inglés se entienda, aunque la vocal sea la que ocupa la parte central de la sílaba, y sin ella no puede darse una sílaba.

Por esa interferencia específica que caracteriza a la consonante, ésta es más fácil de describir y comprender que la vocal. Por otro lado, ya dijimos en otro capítulo que cualquier variedad del inglés las consonantes son siempre las mismas; no así las vocales.

Clasificación de las consonantes

Para ello tendremos en cuenta cuatro dimensiones:

a) *Posición de las cuerdas vocálicas:* por lo que las clasificamos en sonoras/sordas o bien tambien las llaman algunos lenis/fortis. Las segundas son siempre aspiradas en inglés.

b) *Posición del velo del paladar:* Por lo que las clasificamos en orales/nasales.

c) *Punto de articulación o interferencias:* Las llamamos en este caso: bilabiales, labiodentales, dentales, alveolares, palatales, velares y glotales.

d) *Modo de articulación*, y las llamamos; oclusivas, fricativas, africadas, nasales, laterales y semivocales.

Modo de articulación

Llamamos modo de articulación al grado de aproximación que guardan los articuladores entre sí; es decir, de cierre total o aproximación de contacto.

1) Oclusivas: Cierre instantáneo. Son: /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, y /g/.

2) Fricativas: Aproximación de contacto formando un estrechamiento. Son: /f/, /v/, /θ/, /ð/, /s/, /z/, /ʃ/, / ʒ /, /r/ y /h/.

3) Africadas: Oclusión incompleta que acaba en fricación. Son: /tʃ/ y /dʒ /.

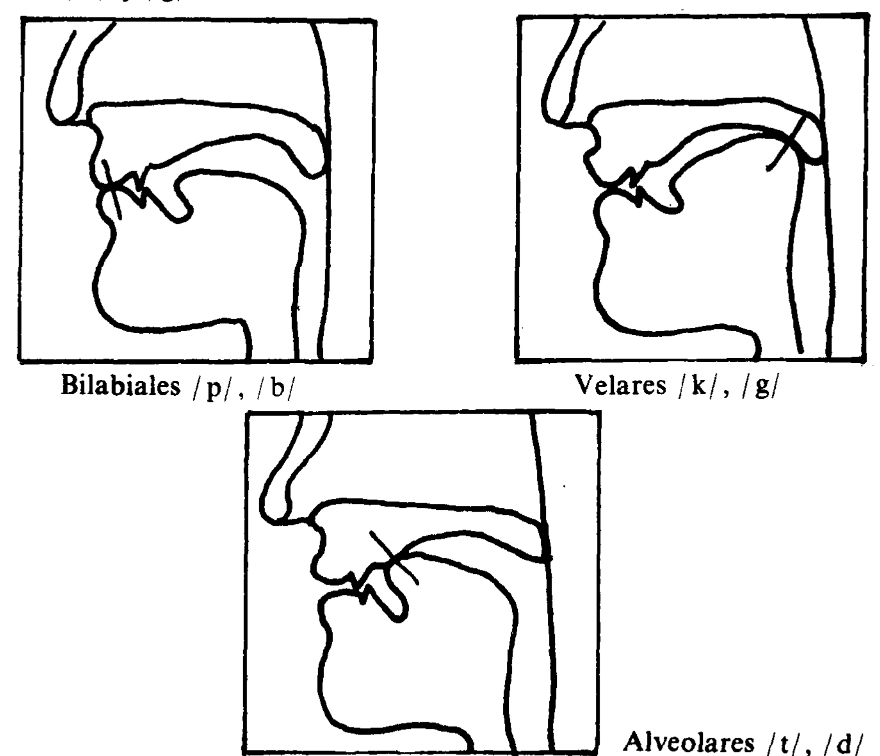
4) Nasales: Aproximación de cierre pero el velo del paladar queda separado de la pared faringea por lo que el aire sale por naríz y boca. Son: /m/, /n/ y /ŋ/.

5) Laterales: El aire sale solo por uno o bien por los dos lados de la cavidad bucal. Solo está la /l/.

Las consonantes oclusivas

Para la emisión de estas consonantes dos articuladores cierran totalmente el aire emitido por los pulmonoes en un punto:

Los *labios* para las bilabiales /p/ y /b/, los *alveolos* para las alveolares /t/ y /d/ y el *velo del paladar* para las velares o linguovelares /k/ y /g/.



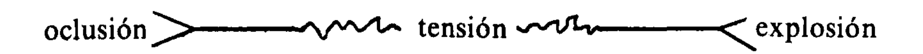
Bilabiales /p/, /b/

Velares /k/, /g/

Alveolares /t/, /d/

En español no hay oclusivas alveolares, son *dentales.*

En la formación de una oclusiva hay que distinguir tres frases: oclusión, tensión y explosión. E. Alcaráz y B. Moody en su "Fonética para españoles" representan gráficamente estas frases del modo siguiente:



Así, según el punto de articulación tenemos dos grupos de oclusión: p, t, k y b, d, g.

Para el hispano hablante las consonantes oclusivas son:

1) En posición inicial aspiradas: hay una emisión adicional del aire en la tercera fase de explosión. Esto es debido a que durante la producción de la consonante la glotis permanece abierta. Por esta razón algunos fonetistas de lenguas germánicas prefieren llamarles fortis consonante,.

Esta aspiración queda mucho más patente en la producción de oclusivas sordas. Para los españoles es muy importante el hacer esta aspiración ya que es el único modo de que pronunciemos distintamente las sordas de las sonoras.

2) En posición final las sordas reducen la cantidad de la vocal anterior; es decir, se pronuncia más breve ya que las oclusivas sonoras en la misma posición se pronuncian como sordas, mientras que las sordas en posición final pierden la última fase de la oclusión haciéndose casi imperceptibles.

3) Las oclusivas /t/ y /d/ son alveolares, no dentales.

4) Cuando una oclusiva va seguida de otra (act, bed time), se pierde la explosión de la primera porque ya ha empezado la oclusión de la segunda.

5) Cuando la oclusiva va seguida de una nasal, la explosión se hace por via nasal.: submarino, tiredness.

6) Explosión lateral: En los grupos dl, tl, la punta de la lengua se apoya en los alveolos superiores mientras que la lengua se baja para que el aire escape por uno o los dos márgenes.; bottle, little.

¿Cómo se produce una oclusiva? Los miembros de articulación se cierran firmemente en su punto de articulación. Antes de que se abran, el resto de la boca adopta la posición de la vocal que le sigue.; pool, o de la consonante.: play. Cuando los miembros de la articulación se abren repentinamente, el aire sale vertiginosamente produciéndose una pequeña explosión. Podemos sentirla si aplicamos la palma de la mano delante de la boca sin llegar a obstruirla.

LAS CONSONANTES FRICATIVAS

Producción de las mismas: a) Al igual que para todas las consonantes bucales —en contraposición con las nasales—, el velo del paladar se levanta forzando al aire a que salga por la boca.

b) Los miembros de la articulación están muy cerca, pero no se cierran, y cuando el aire atraviesa este pasadizo produce una ligera fricción.

c) La lengua no interviene en la fricción sino que se prepara y toma la posición del sonido siguiente.: /fli:/, /fri:/; es decir de /l/, /r/.

Características.— La única diferencia que existe entre cada par de consonantes que tienen el mismo punto de articulación, es que una es sorda y la otra sonora.

Hay diez fricativas; ocho de ellas forman pareja (tienen el mismo punto de articulación), y las otras dos no (que son la postalveolar /r/ y la glotal /h/).

Labiodentales /f/ y /v/. Solo /v/ presenta dificultad a los castellanos.

Dentales /θ/ y /ð/. El estudiante evitará pronunciar /d/ por /ð/.

Alveolares /s/ y /z/. Son muy importantes porque están integradas en las formas del plural, del genitivo sajón y en la tercera persona del singular del Presente Simple.

Palatoalveolares /ʃ/ y /ʒ/. Ninguna de las dos existe en castellano.

El fonema /ʃ/

Producción del mismo. Es un sonido oral. El estrechamiento se produce entre el ápice de la lengua y los alveolos superiores; a su vez el dorso se eleva hacia el paladar duro y los márgenes se apoyan también aquí. Los labios adoptan la posición de la siguiente vocal y algunos ingleses las redondean ligeramente.

El fonema /ʒ/

Producción: Igual que para /ʃ/ pero sonora: visión, explosión decisión, exclusión.

La glotal /h/

Siempre se da delante de vocal. Se trata simplemente de aspirar la vocal que le precede.

Un gran peligro para los españoles es hacer la aspiración demasiado fuerte. Nunca debe darsele el valor de la velar /x/.

Producción: Es el sonido del aire que al respirar pasa entre las cuerdas vocales abiertas y la boca que, como ya dijimos antes, ya está preparada para la vocal siguiente.

En el caso de he, him, his, her es casi imperceptible en la cadena hablada.

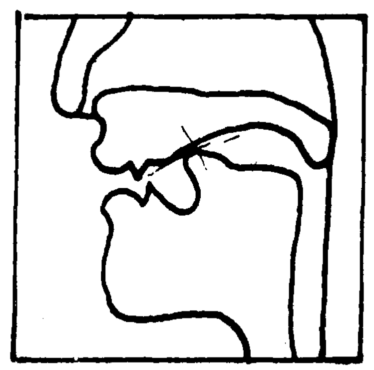
La postalveolar sonora /r/

O'connor la clasifica entre las "gliding consonants", es decir, un deslizamiento suave, no de fricción, hacia la vocal. Ahora bien, esta consonante varía mucho según el inglés que se habla. En Americano es retrofleja. La retroflexiíon de la lengua es mayor que en R.P.

En Escocia se pronuncia la /r/ múltiple, muy semejante a la del castellano en principio de palabra.

O'connor describe la variedad de R.P. de la siguiente manera:

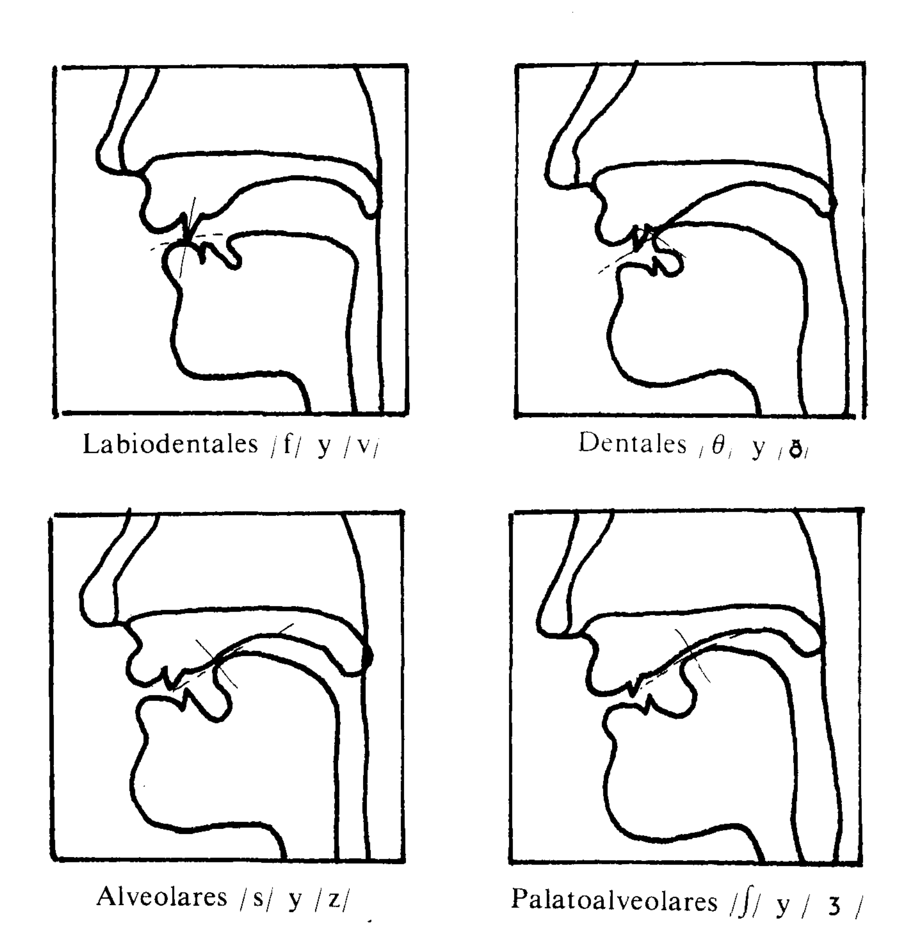
La lengua está curvada con el ápice señalando hacia el paladar duro, exactamente en la parte posterior del borde alveolar, el dorso bajo y el postdorso elevado. El ápice no se acerca tanto al paladar como para causar fricción. Los labios bastantes redondeados, sobre todo en principio de palabra.



Postalveolar /r/ en R.P.

Para conseguirla se puede empezar por /w/, es decir /u/ o /u:/; después curvar la lengua apuntando al paladar. Luego cambiar suavemente y sin fricción a la siguiente vocal.

Sería un gran error el considerar este fonema como la /r/ del castellan. Es totalmente nuevo.



Labiodentales /f/ y /v/

Dentales /θ/ y /ð/

Alveolares /s/ y /z/

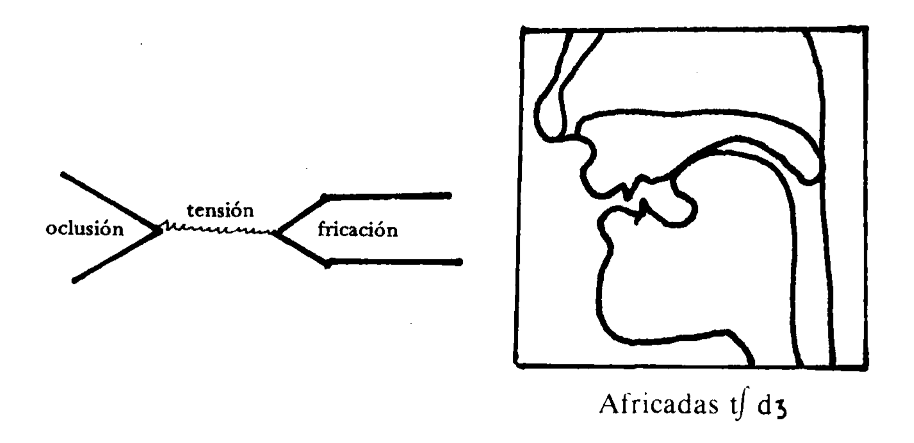
Palatoalveolares /ʃ/ y /ʒ/

CONSONANTES AFRICADAS, NASALES Y LATERALES

Las consonantes africadas

Son aquellas que comienzan por una oclusiva pero en sus dos primeras fases solamente, y pasan a una fricativa en la tercera.

En el caso del fonema /tʃ/, el ápice de la lengua toca la parte posterior del borde alveolar, y el paladar blando se eleva atrapando el aire un instante. El resto de la lengua está en posición para /ʃ/, por lo que se oye una pequeña fricción al escapar el aire al exterior.



Africadas tʃ dʒ

Las dos posiciones de la lengua para /t/, /d/.

Lo mismo pasa en el caso de /dʒ/ que va de /d/ a /ʒ/.

/tʃ/ existe en castellano pero se parte de /t/ dental, no alveolar. Tambien tiende el español a confundir y pronunciar igual /tʃ/ y /dʒ/, porque este último nò existe en nuestro idioma. Los argentinos lo utilizan para decir yo, ya.

Las consonantes nasales

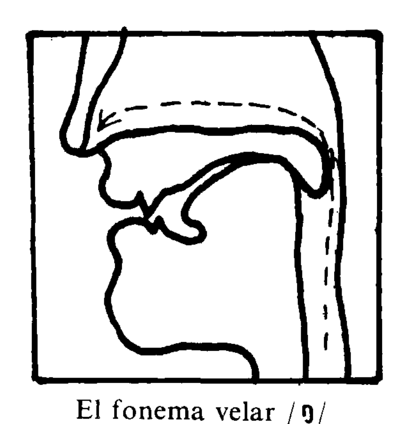
Coinciden con las oclusivas en los mismos puntos de articulación: labios, alveolos y velo del paladar, pero se diferencian de ellas en que son sonidos nasales, no bucales; es decir, el velo del paladar se separa de la pared faríngea permitiendo así que el aire salga por naríz y boca.

Todas las nasales son sonoras.

Son tres los fonemas nasales: /m/, /n/ y /ŋ/. Todas ellas existen en castellano aunque /ŋ/ es alófono de /n/ cuando va seguida de oclusiva velar, como en el caso de: cinco, aunque, inglés, manga.

El fonema /ŋ/ ofrecerá problemas al español en final de palabra porque el estudiante tenderá a pronunciarlo como /n/ o grupo consonántico /ŋg/. Recordemos que tiene la misma posición que para /g/ (puede comprobarse con un espejo). El ápice de la lengua está bajo y el postdorso elevado cerrando el paso con el paladar blando. El final del sonido hay que dejarlo escapar sutilmente sin que se llegue a emitir /g/ en lo más mínimo.

Cuando /ŋ/ se presenta en posición intervocálica se corre el riesgo de pronunciar /ŋg/ en vez de solamente /ŋ/ como en el caso de: singer, singing, wrong again.



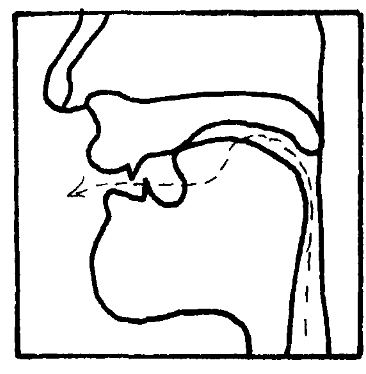
El fonema velar /ŋ/

Las consonantes laterales

Se llama así cuando el aire sale por un estrechamiento formado en uno o ambos lados de la lengua y el ápice de ésta está apoyado en el borde alveolar.

Solamente existe una consonante lateral: /l/

Es un timbre más claro delante de vocal y *más oscuro siempre* que siga a vocal: all, tall, nail, while; tambien es oscura cuando es silábica, es decir, delante de otra consonante.; bottle, middle, rattle. En este último caso es cuando ofrece mayor dificultad al español, no por su oscuridad sino por ser silábica. Habrá que cuidar de no poner una vocal entre la consonante y la /l/.



/l/ claro (—) y oscuro (-—)

LOS FONEMAS SUPRASEGMENTALES

Al comenzar este tema de fonética ya apuntabamos la importancia que tiene la buena pronunciación de los fonemas prosódicos para la comprensión del lenguaje. Sabemos pues que el acento, el ritmo y la entonación son importantes como objetivos didácticos.

El acento

Hay que ser consciente de que cada palabra inglesa tiene un lugar específico para el acento y éste no puede cambiar de sitio arbitrariamente. Si así lo hicieramos la palabra sería prácticamente irreconocible. Esto implica que cada vez que aprendamos una palabra nueva es importantísimo saber dónde va acentuada.

Es difícil predecir el acento dentro de la palabra: incluso en aquellas palabras inglesas que son parecidas a las españolas el acento no suele conservar el mismo lugar, de ahí que sean difíciles de reconocer. El diccionario de pronunciación es *imprescindible.*

Sabemos que hay sílabas átonas y tónicas. Característico del inglés es que las átonas suelen llevar los timbres /i/ y /ə/.

En inglés la escala acentual de las palabras tiene tres grados:

Acento tónico o primario (representado por (').

Acento secundario (..)

Grado átono (sin marca gráfica)

En la cadena oral hay que distinguir dos clases de acento: el de la palabra y el de la oración. Cada palabra, simple o compuesta, tiene un acento primario.: a'gain, 'never, 'apple tree, good ' bye, try ' on.

El acento en la palabra puede ser fonémico, es decir, algunos verbos cambian el acento al convertirse en nombres.:

'contract	nom.	verb.	con'tract
'object			ob'ject

Otros, sin embargo, conservan el mismo acento y pronunciación: da'mand, re'form.

¿Qué palabras van acentuadas y cuáles no?

a) Todas las palabras de más de dos sílabas van acentuadas.

b) Las palabras de una sola sílaba, si son gramaticales no van acentuadas como son: pronombres personales, artículos, preposiciones y adjetivos posesivos.

c) Van acentuadas: los verbos (excepto los auxiliares), los nombres, los adjetivos y los adverbios.

En lo que respecta a la oración, podemos decir que van acentuadas todas las palabras que llevan el mensaje, las que nos facilitan la información.: I could 'hardly be'leive my 'eyes.

Ahora bien, también las palabras gramaticales pueden ir acentuadas ocasionalmente por razones de énfasis o de contraste u otras. En este caso, la vocal que lleva es un timbre vocálico diferente a shwa. Es el caso de:

a) En respuestas breves: "Do you speak English"? "Yes, I do" (du:)

b) Las preposiciones en final de frase:
"What are you looking for?" (fo:)

c) En énfasis: "I'm looking for (fo:) her, not at (aet) her."

Solamente he, him, her, them, us son átonas en final de frase.: I told her / ai 'tjuld ə:/ They laughed at us / ei 'la:ft ət əs/.

El acento en las palabras compuestas.— Distinguiremos cuatro grupos diferentes de palabras compuestas:

1) *Sustantivos* compuestos por palabras monosilábicas en los que el acento va en la primera.: rainbow, bookcase, handbag, greenhouse.

2) *Adjetivos* compuestos de palabras monosilábicas. El acento va en la primera.: seasick, upright, downcast.

3) *Sustantivos* compuestos de verbo más partícula. El acento va en la primera sílaba.: take-off, outcome, income.

4) *Verbos* compuestos por palabras monosilábicas. El acento va en la segunda sílaba.: up'lift, off'set, over'come, over'act.

En las palabras derivadas a veces no cambia el timbre.: love, lover, lovely; otras sí.: 'nation, 'national, natio'nality.

El acento secundario aparece en las palabras de origen latino y en las compuestas. Suele recaer en la penúltima sílaba contando

hacia la izquierda a partir de la tónica. Siempre existe en palabras de más de dos sílabas.:

con,,gratu'lations ,,under'stand ,,decla'ration ,,agri'cultural

Tambien hay sus excepciones como en.:

,,can'teen 're,,cord 'exca,,lator.

En cuanto al **acento en la oración** hemos de recordar que cuando hablamos no lo hacemos con palabras sueltas, aisladas,sino con grupos de ellas, sin corte ni pausa. Si se trata de una expresión larga puede que paremos despues de un grupo, pero no durante el mismo. Por lo tanto trataremos de dividirla de una manera asequible.:

Last week/ I intended to visit my friend on Monday/ /so I managed to finish my work earlier/ caught a train/ half an hour before my usual one/and got to his house/about half past seven.

Por otro lado, tambien hay que tener en cuenta que casi todas las palabras de una oración pueden llevar acento primario, según la situación o el significado que uno desee darle. Por ejemplo, en:

"What are you doing?,
el acento puede caer en what o en do.

En una frase más corta aún: Yes, I did, el acento puede aplicarse a Yes o a did.

En: "It's my bussiness", podríamos querer acentuar my o bussiness.

Las sílabas acentuadas suelen ser más largas y más agudas y son las que dan al inglés el ritmo que llamamos característico de este idioma. Pero de esto ya hablaremos más ampliamente en su momento.

Las formas fuertes y débiles consideradas en la oración

Ya hemos dicho antes que en la cadena hablada, los verbos auxiliares y defectivos se pronuncian por lo general con timbres átonos, a no ser que por algún motivo especial del hablante, éste quiera hacer énfasis en ellas. Por lo tanto estas palabras, como tambien los pronombres personales, los adjetivos posesivos, los artículos y ciertos determinantes (como some y any) tienen dos formas de pronunciación: una fuerte y otra débil. La segunda casi siempre conserva los timbres /i/ /ə/ característicos de las sílabas átonas. La primera se usa en casos muy determinados como por ejemplo:

a) en respuestas breves (si se trata de auxiliares y defectivos)
b) cuando se pone énfasis
c) cuando la palabra se lee aislada (en un dictado)
d) en el caso de HAVE cuando no es auxiliar, sino que indica posesión

e) en el caso de las preposiciones solo se usa la *forma fuerte* cuando cierra frase, o por contraste enfático.

En caso de duda, cualquier libro de fonética nos indica cuales son unas y otras.

El ritmo

Ya hicimos hincapié al comenzar nuestra charla en que el acento y el ritmo están estrechamente relacionados, ya que la combinación de acentos de las palabras y de las formas fuertes y débiles producen en la cadena hablada unas pautas rítmicas. Estas pautas rítmicas tienen un "tempo" marcado por el acento.

En castellano es muy diferente porque el "tempo" está marcado por la sílaba. De ahí que se diga que el ritmo de la frase inglesa es acentual, mientras que el del castellano es silábico. Escuchar estas lenguas produce efectos muy distintos. El castellano al oir inglés le resulta entrecortado, hablado "a tirones"; en cambio al oído inglés el español le produce el efecto de una ametralladora ya que da timbre pleno a todas las vocales de la sílaba.

¿Qué pasará si el español trata de hablar inglés aplicando ritmo silábico o, viceversa, si el inglés trata de hablar español con ritmo acentual? Evidentemente el mensaje se perderá, no se entenderá. Por eso es muy importante practicar desde el comienzo y progresivamente el ritmo en la cadena hablada, bien en los ejercicios y tambien en cada frase de la lección del día, o tambien en otros ejercicios preparados específicamente para este fín.

Algunos linguistas dicen que el inglés es *isocrónico* porque se deja el mismo espacio de tiempo entre dos sílabas tónicas independientemente del número de átonas que hay entre ellas. Ello implica que las sílabas átonas delante del acento se dicen muy deprisa, son todas muy breves. Las tónicas, por el contrario, son prácticamente tan largas como siempre. Por lo tanto hay una gran diferencia de longitud entre las sílabas átonas y las tónicas. Veamos dos ejemplos de frases incrementadas paulatinamente y que, sin embargo, tienen prácticamente la misma duración:

I'm here /aim 'hiə/	they work /ðei 'wə:k
I was her /ai wəz 'hiə/	the can work /ðei kən 'wə:k/
I was in here /ai wəz in 'hiə/	they were at work /ðei wərət 'wə:k/

La sílaba tónica tambien puede estar seguida de una o más átonas:

It was an accident /it wəz ən 'aeksidənt/
but there were plenty of them /bət ðɛə wə 'plenti əvðəm/

Ahora vamos a enumerar unas normas elementales para las sílabas de una frase en unidades rítmicas. O'connor dice:

1) Toda sílaba átona en principio de frase debe ir con el siguiente grupo acentuado:

He's 'coming home soon
I was in 'London

2) Si la sílaba o sílabas átonas forman parte del mismo grupo que la sílaba acentuada, pertenecen al mismo grupo rítmico:

cheaper fares /tʃi:pə 'fɛəz/
cheep affaire /'tʃi:p ə'fɛəz/

3) Si las sílabas átonas están muy interrelacionadas gramaticalmente con la palabra acentuada, pertenecen al mismo grupo rítmico, aunque no formen parte de élla:

give it to John /'givit tə'dʒ on/
take them for a walk /'teikðəm fərə'wo:k/

4) Siempre que se dude a qué grupo pertenecen las átonas, es mejor ponerlas detrás que delante:

he was older than me /hi: wəz'euldəðn 'mi:/

La FLUIDEZ es una de las cosas más difíciles de adquirir cuando se habla otro idioma, y una de las cosas que causan mayores problemas es conseguir pronunciar las palabras que empiezan por vocal acentuada sin cortarse. El inglés pasa suavemente de una palabra a la vocal inicial de la siguiente sin interrumpirse. O'connor sugiere la siguiente idea:

Si el sonido inicial de la palabra que precede a la siguiente con vocal es consonántica, se tratará de añadirlo a esa segunda palabra para evitar cortarse:

He's always asking awkward questions
en vez de decir: /hi:z 'əlwiz 'a:skiŋ 'o:kwəd 'kwestʃənz/
se diría: /hi: 'zo:lwi 'za:zki 'ŋə:kwəd 'kwestʃənz/

La entonación

Observaremos que cuando decimos una frase no mantenemos todo el tiempo la misma nota musical. La voz sube y baja, o viceversa, produciéndose una melodía o curva musical con diferentes grados de entonación. A eso es a lo que nos referimos cuando hablamos de *entonación.*

La entonación inglesa coincide muchas veces con la española pero, como ya dijimos anteriormente, sabemos que tienen mayor número de cambios o pautas melódicas.

Cuando hablamos de entonación nos referimos al fenómeno de que la voz se eleva o bien se apaga hasta el silencio cuando terminamos una frase; o bien cuando mantenemos el tono de la voz en ciertas frases.

Aunque la entonación es de todos los fonemas suprasegmentales el más difícil de sistematizar por los diversos significados que pueda encerrar, los fonetistas han tratado de seleccionar una serie de tonadas elementales con fines didácticos.

Digamos que al hablar, lo hacemos más o menos con cuatro tonos llamados estables. Si los numeramos quedarían de la siguiente forma:

Tono n° 1 para el tono más grave.
Tono n° 2 para el tono medio normal.
Tono n° 3 algo superior al normal.
Tono n° 4 que sería el más agudo de todos.

El tono n° 3 es por lo general el que lleva la parte acentuada de la frase: el n° 4 se usa para expresar emoción, enfado, sorpresa, alegría, etc.

Pero además de estos tonos estables, hay otros llamados DINAMICOS, que son los que cambian de grave a agudo o de agudo a grave. Según lleven una dirección u otra se les llama:

Descendentes (\), ascendentes (/.) y quebrados: (Λ) ascendente-descendente y (V) descendente-ascendente.

También pueden tener otras representaciones gráficas, como en:

3

2 What are you|do|ing? 1

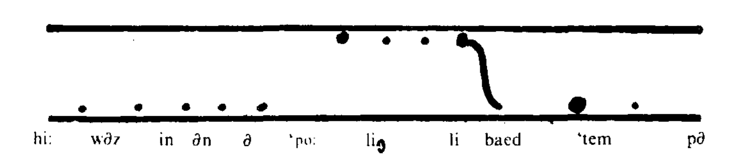
En el caso de que el acento caiga en la última palabra de la frase, —por ser ésta monosilábica—, utilizamos una línea diagonal para indicar que allí la voz salta de un tono a otro:

3

2 Why did he leave?

1

Otros autores como J. D. O'connor lo expresan del modo siguiente:



que con los símbolos expresados en un principio sería:

hi:wəz in ən ə'po:liŋli 'baed 'tempə

En el segundo caso expresado por puntos, se representan las cinco primeras sílabas en tono grave; se sube despues en la sílaba acentuada de "appalingly" que se marca con un punto más grueso y las dos sílabas tónicas siguientes están tambien en tono agudo; sigue "bad" con un tono algo menos agudo y por último "temper" que pasa al más grave de todos deslizándose de la sílaba tónica a la átona.

Los tres tonos llamados dinámicos (ascendente, descendente y quebrado), se encuentran generalmente en la última sílaba acentuada de la tonada de la frase, y son los que encierran el *significado lingüístico* de la misma. Así usamos:

1.—Tono descendente en las:

a) Afirmaciones: //it wəz 'kwait\gud// (it was quite good)

b) Negaciones: //ai 'wudnt 'maind 'si:iŋ it ə\gen// (I vouldn't mind seeing it again)

c) Preguntas que empiecen por Wh-:
//'wai did ju: 'tʃeindʒ ju:\maind?//
(Why did you change your mind?)

d) Ordenes escuetas: //'dəunt bi:ə'stju:pid\idiət
(Don't be a stupid idiot)

e) Exclamaciones: //wət ə'veri 'priti\dres:// (What a very pretty dress)
//'splendid// (Splendid)

f) Question-tags, cuando la palabra not va o en la afirmación o en el tag-question; se usa este tono para forzar al interlocutor a que dé una respuesta que confirme nuestra aseveración:

//its ˋkəuld tə deiˋisnt it? (Respuesta obligada: Yes.)

Pero en el caso de no exigir acuerdo por parte del interlocutor, sino que solo se le pide una opinión, el tono sería ascendente:

//hi: did,nt luk ilˊdid i://
(He didn't look ill, did he?)

2.—El tono ascendente lo usamos:

a) Al final de las preguntas que no empiecen por Wh-, es decir, aquellas cuya respuesta es Yes/No.:
//'kaenju: rekə'mend 'səmwə fəeəˊ holədi//
(Can you recommend somewhere for a holiday?)

b) En aseveraciones, cuando intentamos alentar o suavizar el ánimo del oyente:
//ai 'ʃa:nt biˊloŋ// (I shan't be long)

c) En frases aseverativas que de repente convertimos en pregunta: //ju:ˊlaik it?// (you like it?)

d) Cuando repetimos la pregunta con el fin de que se nos repita la información:
//wen did ai 'gəu?// (When did I go?)

e) En las question tags, despues de una órden:
//'kʌm əuvəˋhiə ˏwill ju:?// (Come over here, will you?)

f) En saludos, o para decir "Adiós":
gudˏmo:niŋ (Good morring!)
gudˏbai (Good bye)

g) En exclamaciones que muestren poco interés o que se refieran a algo inesperado:

//ˏθaenk ju://	//ˏgud//	//o:lˏrait//
(Thank you!)	(Good!)	(All right!)

3.—He aquí algunos casos en los que utilizaremos el tono quebrado:

a) Cuando una aseveración ha quedado incompleta y despues le seguirá un grupo de palabras que la termine:
//ai ˇlukt ət im/ (ən 'rekəgnaizd in ət wʌns).
(I looked at him........ and recognized him at once)

b) Cuando damos una órden pero deseamos que produzca el efecto de un ruego:
//ˆdəunt meik miˋaengri// (Don't make me angry)
//'ʃʌt ðə.ˏwindəu (Shut the window)

Nota: El tono, baja en el Do o el DON't, o en el verbo principal si es una prohibición, y sube al final.

Tambien se usa para mandatos con una sola palabra importante:

//ˇtrai//	//ˇteik it//
(Try)	(Take it)

Los cambios de tono que se producen en la frase están en las sílabas acentuadas y esto es así con el fín de llamar la atención del oyente y que se fije en esas palabras que son las importantes, las que realmente transmiten el mensaje. Una palabra importante siempre tiene una sílaba acentuada, lo que generalmente lleva consigo un cambio de tono. Ahora bien, debe quedar muy claro que en entonación no se identifican necesariamente las palabras importantes con las acentuadas, aunque eso sí, las palabras importantes deben ir acentuadas. No solo son las palabras las que son importantes para el que habla, sino tambien la situación. De ahí que la entonación pueda ser puramente gramatical o bien para matizar una actitud. Puede reflejar actitudes y emociones referentes al tema del que habla, referentes al oyente o incluso a uno mismo. Escogiendo simplemente el lugar del núcleo de la entonación, el tono dinámico y dando la curva melódica apropiada el hablante puede expresarse con énfasis, duda, sorpresa, obstinación, determinación, susto, sarcasmo y un sin número de variedades y grados que, por lo general, no son difíciles de interpretar, pero sí de reproducir. Veamos un ejemplo; en la frase:

en:

He╲often mows the lawn (declarativa-afirmativa simplemente)
He╱often mows the lawn (aunque gramaticalmente declarativas por la entonación es interrogativa.

equivaldría a decir: Does heˇoften mow the lawn?

También puede pasar que una frase sea gramaticalmente ambigua y que la entonación aclare esa ambigüedad:

Weˈdidn't go to the museum / because it was raining (ambigüedad) pero se puede decir: Weˈdidn't go to the museum because it was ˇraining que en otras palabras sería: We didn't go to the museum but not because it was raining.

O bien podría tener este matiz:

Weˈdidn't go to the mu╲seum/because it was╲raining.

es decir: We didn't go to the museum (because it was raining).

Llegamos pues a la conclusión de que el profesor debe saber y enseñar fonética y, consciente de todos estos factores, tenerlos en cuenta a la hora de planificar una clase. La enseñanza de la entonación ha de ser sistemática y gradual. A niveles de principiantes o intermedio los tipos de entonación a enseñar serán muy pocos. Principalmente los siguientes:

Del tono descendente; los de los apartados a), b), c)

Del tomo 2 (ascendente), los de ls apartados a), f), e) y quizá también en otro caso no mencionado aún:

Cuando enumeramos una serie de palabras se utiliza el tono 2 hasta llegar a la última en que sería ya descendente:

I need books, pencils, paper and crayons.

¿Qué pasaría si descuidamos la entonación en clase?

a) Desde luego el alumno usaría la de su lengua nativa u otro tipo que el nativo al oirla no la entendería.

b) También puede suceder que el nativo al oirlo, no se de cuenta de que ha habido un error, lo interprete de acuerdo a sus pautas de entonación entendiendo algo muy diferente de lo que se le quería decir. ¿A cuántos extranjeros no se les ha tachado de groseros y patanes solamente por el hecho de haber empleado una entonación errónea que, en definitiva, no era otra que la de su lengua materna?.

Cuidado pues, porque la entonación incorrecta puede interrumpir la comunicación a todos los niveles.

La juntura

No es lo mismo recibir un mensaie de forma visual que de forma oral. En el caso primero se pueden determinar los límites con facilidad. Pero si el mensaje es oral, los fonemas se reciben de forma encadenada y solamente unos habitos lingüísticos fielmente adquiridos podrán trocearlo.

Las preposiciones, artículos, verbos auxiliares, etc, son fáciles de discriminar:

/wiθə'pen/ /inə'paeləs/ /ʃudəv/ /maitəv/
(with a pen) (in a palace) (should have) (might have)

Puede pasar que una frase emitida tenga doble interpretación:

Mariano vas	A Greek's pie
María no vas	A Greek spy

El fonema de juntura es este fenómeno de fronteras entre las unidades semánticas en la cadena oral. La pausa semántica es la que indica la juntura o diferencia de significado. Este tipo de pausa no tiene un símbolo gráfico en la escritura:

Digamos: Icecream / ais + kri : m/
I scream / ai + skri : m /
/s/ y /k/ son los que forman las fronteras.

Desde luego en el segundo ejemplo tenemos otro factor diferencial: la 'K/ aquí no es aspirada porque no está en posición inicial, y además le sigue la fricativa /r/.

Otro caso característico es el de /r/ en el grupo /tr/:

The next train
The next rain (aquí la /r/ es distinta por ser inicial).

Otros ejemplos:

He said that all men were invited	Get her a drees
He said that tall men were invited	Get her adress

La aplicación didáctica de la fonética

Es evidente que tenemos que enseñar fonética en la clase pues ésta es el instrumento indispensable para la adquisición de las destrezas lingüisticas del lenguaje oral; es decir: comprensión y emisión del lenguaje. La meta del profesor cuando enseña inglés, independientemente del nivel en que lo haga será:

a) Desarrollar la progresiva habilidad de entender el inglés que utilizaría el alumno a su edad para hablar con un nativo.

b) Que el alumno aprenda paulatinamente a llevar una conversación con un nativo sobre temas de interés para personas de su edad.

Desde luego la fonética le facilita al profesor de idioma descripciones precisas de las articulaciones de la lengua en estudio; por otro lado la fonología le ayuda a establecer las prioridades en la enseñanza de la pronunciación, ya que le da la pauta de cómo identificar los rasgos más característicos de esa lengua.

El sistema más comunmente utilizado para la enseñanza de los fonemas segmentales es y ha sido el de los llamados "minimal pairs" o sonidos contrastivos. Es decir, se trata dichas unidades cuyos significantes difieren en un solo fonema: /i:t/, /it/. Esto en lo que se refiere a sonidos aislados. El acento en la oración, el ritmo y la entonación deberán enseñarse incorporados a las estructuras gramaticales que se enseñan.

Es importante subrayar que la adquisición de una pronunciación correcta y aceptable es un proceso generalmente largo y por supuesto limitado a las aptitudes del alumno, pero no por ello ha de descuidarse. Habrá entonces que preveer hasta qué límites dedicaremos parte de nuestra clase a la fonética y cómo graduar su enseñanza.

En un primer nivel, habrá que dedicar bastante tiempo al entrenamiento del oído. ¿Cómo? Repitiendo las frases para que el alumno pueda identificar los sonidos en la cadena hablada, mientras que simultáneamente comprenda su significado. Solamente en el caso de

ser un fonema nuevo, por no existir en su lengua materna, o porque pueda confundirlo con otro parecido al de la lengua materna o de la lengua en estudio, habrá que dedicar unos minutos de la clase a practicarlo por el sistema de los pares mínimos. La razón de más peso que tendrá el profesor para practicarlo es que la comunicación pueda quedar interrumpida si ese sonido no se domina. Por esa razón, el profesor, cuando planifica su clase, tendrá que prever qué sonidos van a plantear dificultad y llevar un ejercicio preparado de antemano para practicarlo. Conviene que a ser posible, las palabras elegidas formen parte del vocabulario a aprender por el alumno, sobre todo si se utilizan dibujos representativos de las mismas para su presentación, aunque no es necesario, ya que el alumno debe saber que lo que está practicando es simplemente un sonido nuevo. Pero lo que no se debe hacer es enseñar el significado cuando se están practicando sonidos.

¿Cómo usar los pares mínimos?

Para enseñar un sonido el proceso completo suele tener tres fases:

1) Oír el sonido
2) Identificarlo
3) Reproducirlo

Para ello se pueden utilizar dibujos que ilustren las palabras elegidas conteniendo los dos sonidos, o bien poner las dos listas de esas palabras en la pizarra. El número de cada lista nunca debe sobrepasar el número seis. Entonces,

a) Se dicen todas las palabras de la columna 1 (con el mismo sonido)
b) Se dicen las de la columna 2 del sonido contrastivo. (en ambos casos se repiten dos o tres veces).
c) Ahora se dicen las palabras en sentido horizontal, es decir, alternando los dos sonidos, y varias veces.
d) Se dan dos palabras de cualquiera de las listas y se pide a los alumnos que digan si son "iguales" o "distintos".
e) Se dan tres palabras de cualquiera de las listas y se pide al alumno que diga las dos que son iguales. De este modo: seat, seat, sit:one, one, two
f) Se da una palabra de cada lista o grupo de tarjetas y se pide al alumno que diga a qué grupo pertenecen. Pueden hacerlo simplemente levantando uno o dos dedos de la mano.

Para la tercera fase se hace lo siguiente:

a) Se van diciendo una por una las palabras de cada columna de modo que los alumnos las vayan repitiendo. En este caso los de la primera.

b) Ahora los de la segunda.
c) Se dice una de la columna y la correspondiente de la segunda y los alumnos las repiten (toda la clase, por grupos o individualmente).
d) El profesor dice una palabra de una columna y el alumno (individualmente) da el sonido contrastivo.
e) Un alumno da una palabra y otro el correspondiente contrastivo.
f) Finalmente se escogen palabras de ambas listas para decir frases cortas. Los estudiantes las escucharán y repetirán del modo ya indicado anteriormente.

También es importante decir que el sonido conviene enseñarlo, no solo en posición inicial, sino también en medio de palabra o en posición final. Este ejercicio debe llevarse con viveza y rapidez, porque la práctica del mismo no debe sobrepasar los cinco o siete minutos de la clase. Si se puede hacer en menos tiempo, mejor.

Algunas notas más:

a) Para corregir sonidos particularmente difíciles es aconsejable tener a mano tarjetas con dibujos conteniendo el fonema para que cuando surja el momento en que un alumno lo confunde, se le muestre la tarjeta o dibujo del sonido real y el del sonido que el alumno ha dado equivocado y se le diga: es este sonido, no éste.

b) El hecho de enseñar un sonido un día no quiere decir que no se vuelva a hacer más. Puede que tengamos que insistir más veces sin contar cuántas. Recordemos que lleva tiempo el adquirir las destrezas orales; de hecho son las más difíciles en el aprendizaje de una lengua y la dificultad suele aumentar con la edad. Todos los días unos minutos dedicados a la fonética es más valioso que mucho tiempo en un solo día.

c) La repetición individual debe dedicarse preferentemente para la corrección de errores localizados, pero tambien sin dedicar a ese alumno demasiado tiempo. Primero porque iría en detrimento de la práctica de los demás, pero sobre todo porque si se trata de un alumno tímido lo inhibiría más, y si es que no tiene facilidad para conseguirlo, el insistir demasiado no iba a mejorar mucho las cosas.

d) Los sonidos como mejor se aprenden es imitando al profesor. Este llega antes y mejor a los alumnos que cualquier otro medio electrónico o mecánico. Por ello su pronunciación ha de ser buena. En el caso de que no lo sea, es mejor que utilice la cinta o el disco.

El ACENTO se enseña tambien por contraste: oyendo e identificando las diferencias; reproduciéndolas; usando palabras en frases que contengan significados diferentes; y por último, utilizando las palabras contrastivas en situaciones reales en los que el alumno tenga que usar el modelo apropiado para que le entienda.

En cuando al RITMO, el mejor medio de enseñarlo es *diciendo* frases cada vez más largas conteniendo las palabras de la primera.

Material auxiliar para las prácticas de fonética

Aparte de las tarjetas con dibujos o palabras de los fonemas a practicar existen otras técnicas.

Cuando un sonido es difícil de identificar:

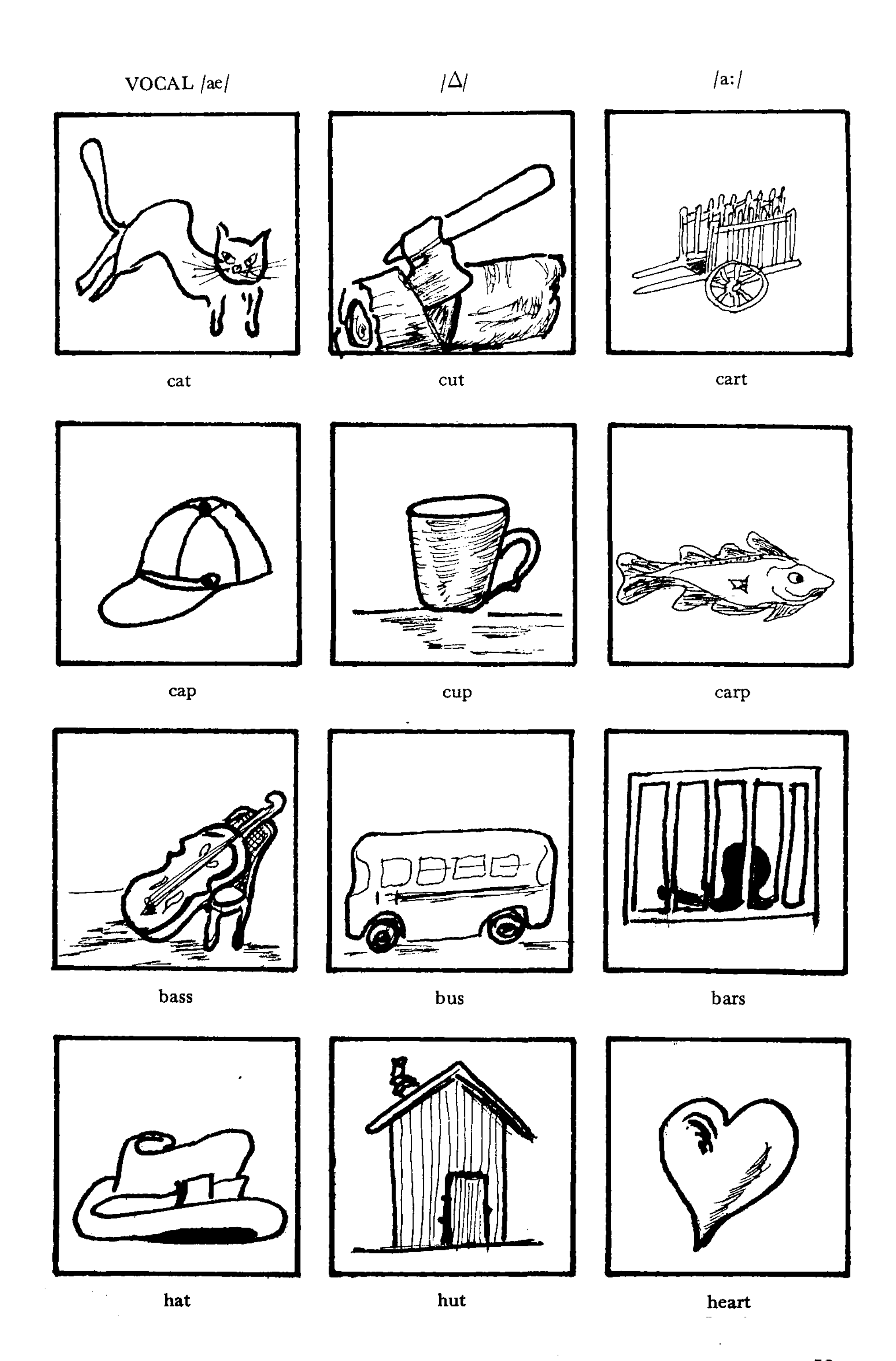
a) Se pueden describir los órganos que intervienen en la producción del mismo. Dicha descripción debe ser de lo más breve y sencilla.

b) Se puede utilizar un boceto o diagrama de los órganos de la pronunciación. Este debe ser tambien sencillo y claro mostrando labios, dientes, paladar y lengua, y con unas líneas mostramos la posición de la lengua o el movimiento de la misma cuando se pasa de un sonido a otro.

c) También es útil a veces hacer una comparación con el sonido más parecido a la lengua materna del alumno.

d) Otra técnica útil, especialmente si se trata de contrastar consonantes sordas y sonoras, es modificando el sonido de uno a otro.

Por otro lado, no olvidemos que, tanto los diálogos bien presentados y con un contenido de interés para los alumnos; las canciones y las rimas son instrumentos fabulosos para la adquisición de los fonemas segmentales y suprasegmentales, con la ventaja de que, si están bien comprendidos, facilitan al alumno la fluidez del lenguaje hablado que, despues de todo, es nuestra meta final. Las canciones y rimas son útiles sobre todo para hacer comprender y practicar al alumno el ritmo acentual típico del inglés.


VOCAL /ae/
/Δ/
/a:/
cat
cut
cart
cap
cup
carp
bass
bus
bars
hat
hut
heart

BIBLIOGRAFIA

— "Second-Language Learning and Teaching". D.A. Wilikins.
— "Notional Syllabuses". D.A. Wilikins.
— "Fonética inglesa para Españoles". Enrique Alcaraz. Bryan
— Moody
— "Better English Pronounciacion". J.D. O'Connor.
— "An Outline of English Phonetics". D. Jones.
— "English Pronounciation Illustrated". Jhon Trim.
— "The Teaching of Pronounciation". Brita Haycraft.
— "Ship or Sheep". Introducing English Pronounciation. Ann Baker.

EL MATERIAL DIDACTICO EN LA ENSEÑANZA DEL INGLES

No cabe duda de que el profesor es una pieza fundamental en el proceso de aprendizaje de una lengua. Sin embargo, todo lo que hagamos como profesores para crear un ambiente agradable y ameno en la clase, para fabricar materiales, o usar los ya fabricados, para superar las deficiencias de los libros de texto, para estimular y mantener el interés nuestros alumnos a través de una variada gama de actividades, es lo que va a determinar su progreso en el proceso de aprendizaje.

Hay muchos estudiantes que se aburren en clase porque el profesor está materialmente esclavizado por el libro, lo sigue de una forma mecánica y machacona y esto hace que el alumno pierda interés y no se sienta motivado en absoluto.

Hay muchos medios y técnicas que pueden complementar al libro de texto y hay que lamentar que los profesores no hagan uso de ellos.

Vamos a exponer algunos de estos medios y técnicas que pueden hacer más ameno y eficaz el aprendizaje de una lengua.

Las ayudas pueden ser visuales, audio y mixtas de ambas. Todas son de gran utilidad porque permiten al alumno aprender y recordar lo aprendido con más facilidad y al mismo tiempo introducen en la clase gran variedad y entusiasmo.

A) Las ayudas audio se suelen emplear para que los alumnos escuchen sin usar, por lo general, estímulo visual, aunque a veces pueden acompañarse por estas ayudas visuales.

Podemos citar:

— El tocadiscos
— El magnetófono
— El laboratorio de idiomas.

con todos sus materiales complementarios: cintas, discos, etc.

Dentro de las ayudas visuales, existe *mucha mayor variedad*. Por ejemplo:

— Flashcards
— Grabados autoelaborados
— Wallcharts, wallposters, wallpictures
— El flanelógrafo
— La pizarra magnética
— El proyector de diapositivas
— El proyector de filminas
— El epidiáscopo
— El retroproyector
— La pizarra de la clase.

Por último, dentro de los medios audio-visuales hay que citar el más usual: el proyector de cine, que proporciona a la vez imagen y sonido.

Antes de empezar a describir todos estos aparatos, para conocer sus ventajas e inconvenientes, hemos de tener en cuenta algo importante que atañe a todas las ayudas visuales.

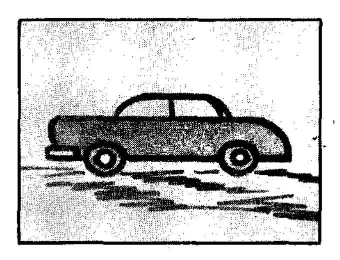
Deben de ser lo suficientemente grandes para que puedan verse bien desde el final de la clase. No es aconsejable utilizar grabados pequeños, a no ser que estemos trabajando con grupos reducidos y, en este caso, podemos hacer que los grabados circulen de alumno en alumno para que aprecien aquellos pequeños detalles a los que se alude.

Vamos a describir ahora todos esos medios citados.

1.—) Dentro de la categoría de grabados pequeños, mencionaremos las *"flashcards"* fabricadas por nosotros mismos, bien dibujando con lápices o rotuladores, o bien pegando dibujos y grabados en cartones adecuados. También las hay ya fabricadas.

Pueden utilizarse como si fueran cartas de jugar.

Mostrarlas a la clase y hacer algún comentario sobre las mismas.



what's this?

It's a car

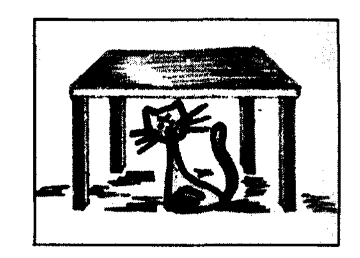


what's this?

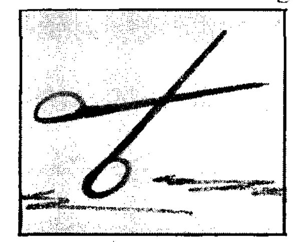
It's a boy riding a bicycle



what's that?
It's a dog



what's that?
It's a cat sitting under a table.



what have you got?
A pair of scissors



where is the bird sitting?
On a branch



what would you like?
A cake, please, etc. (1)

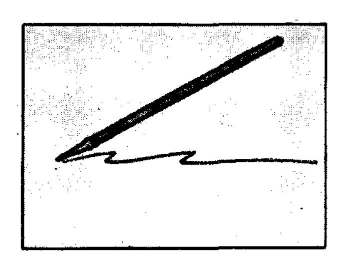
Además de dibujos, las "flashcards" pueden contener palabras o números. Su tamaño varía, aunque el más corriente suele ser el de tarjeta postal.

a) son útiles para los principiantes, a los que se puede pedir que emparejen determinadas palabras con dibujos.

b) o bien, que empajeren grabados con palabras escritas en la pizarra.

c) las flashcards son también útiles como "pista" en los drills orales, especialmente en los de sustitución.

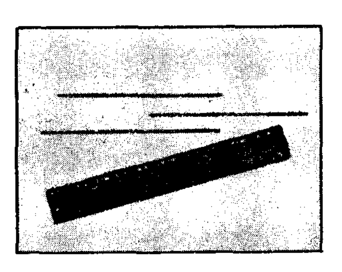
Por ejemplo, si estamos haciendo práctica oral de: "I, you, he, they have a pencil", podemos usar una "flashcard" con un dibujo o con una palabra escrita para que los alumnos hagan la sustitución.



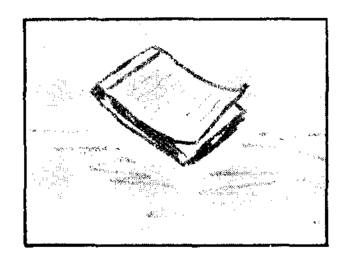
I have a pencil

(1) Mary Finocchiaro and Michael Bonomo. "The foreign Language learner".

(les enseñaremos la flashcard con Ruler)



I have a ruler



(otra flashcard con notebook)

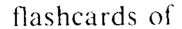
I have a notebook.

después de unos cuantos ejemplos los alumnos harán la sustitución automáticamente al presentarles la "flashcard" correspondiente.

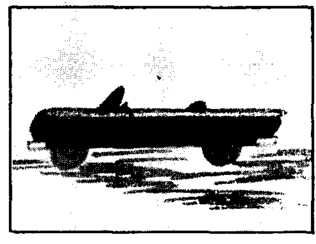
Practicada la 1a. persona se procederá gradualmente con "you have, we have, etc.", utilizando las mismas o diferentes "flashcards".

Igualmente se pueden aplicar a otras estructuras

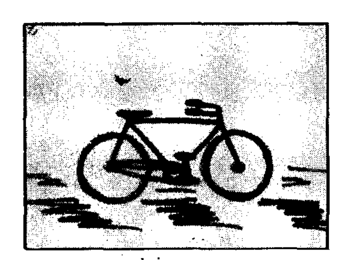
If I had money I would buy ....



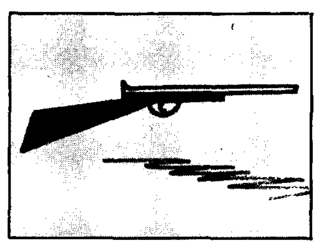
flashcards of



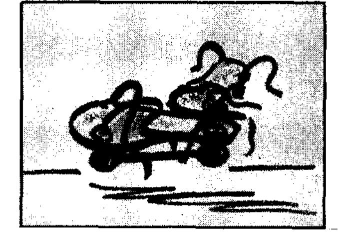
a car



a bicycle



a gun



a pair of skates

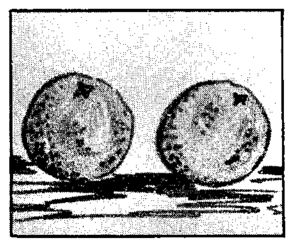
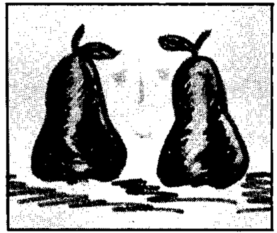
Los alumnos, a la vista de las "flashcards" correspondientes, harán la sustitución oportuna.

Convendrá siempre dar abundantes y precisos ejemplos de lo que se va a practicar.

Otro ejemplo:

If I had had the money
I would have bought some...

"flashcards" of apples, pears, oranges.


d) También se pueden usar para repasar cosas ya estudiadas y hacer que los alumnos, con la ayuda de la "flashcard" correspondiente, construyan sus propias frases.

ejemplos



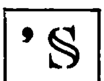
Peter has a car

e) O bien para que emparejen "flashcards" con palabras de forma que construyan una frase.

diferentes flashcards











Mary's dress is blue









WITH GO

Does she always go with him

f) Otro uso de las "flashcards" es para practicar los sinónimos y los antónimos y emparejarlos o para agrupar palabras que pertenecen a la misma familia.

ejemplos:

antónimos

white	black
pretty	ugly

sinónimos

pretty	lovely
bear	stand

palabras de la misma familia:





MONEY

BANKER









g) Pueden escribirse también en estas "flashcards" una serie de órdenes, para que los alumnos las ejecuten tan pronto como se les enseña.

ejemplos:

PUT ON YOUR COAT

STAND UP

CLOSE YOUR BOOK

GO TO THE BLACKBOARD

Las "flashcards" son muy adecuadas para que el alumno trabaje individualmente o en parejas, o como ya hemos indicado, utilizándolas como pistas en un "drill" oral. Pero debido a su reducido tamaño, no deben usarse para hacer la presentación de la clase.

2.—) *Grabados autoelaborados.* De la misma manera que podemos fabricar las "flashcards", es posible igualmente fabricar nuestros propios grabados y hacer un pequeño archivo de los mismos, para utilizarlos en el mayor número de estructuras.

Estos grabados pueden realizarse dibujando sobre una cuartilla, o bien recortando grabados de revistas y periódicos y pegándolos en cartulinas de un tamaño lo suficientemente grande para que puedan verse desde todos los ángulos de la clase.

Este pequeño archivo debe contener tres tipos de grabados:

a) grabados de personas, objetos y animales
b) grabados situacionales, en los que se vean personas haciendo algo con objetos y pueda apreciarse, claramente, una relación entre esas personas y los objetos.
c) grabados en serie dentro de un mural.

De estos pueden hacerse varias series.

— uno para nombres contables
— uno para no contables
— y otro para contables y no contables conjuntamente.

o bien, con diferentes tipos de actividades

enseñando	serrando	silbando
cocinando	bailando	escribiendo

Aquí, de nuevo, hay que hacer hincapié en que los grabados sean grandes. Los grabados que representan objetos y personas deben ser lo más sencillos posibles.

A ser posible en color, para que podamos utilizarlos en la enseñanza de los adjetivos de color, o para un uso posterior, en diálogos y composiciones.

No deben contener palabras escritas para que así, los alumnos puedan relacionar directamente la palabra oída con la imagen, sin necesidad de verlo escrito.

Los grabados situacionales tampoco deben de tener ninguna indicación escrita o título, con objeto de que podamos luego utilizarlos como base de toda la práctica oral, o con otro tipo de estructuras.

Los grabados representando objetos y personas pueden usarse para introducir o para practicar diferentes tipos de estructuras.

Por ejemplo, un grabado de un niño y otro de una bicicleta, se pueden usar en parejas para enseñar estructuras como

The boy goes to school by bicycle
How does the boy go to school?
The boy is riding a bicycle
Does the boy go to school by bus?
No, he goes by bicycle

Para conseguir una práctica más variada, pueden mostrarse grabados de niños, niñas, hombres y mujeres, unas detrás de las otras y con distintos medios de transporte.

Y, también, practicar diferentes tiempos verbales.

The girl (will go, goes) by bus (train, bicycle)
The woman (goes, went, will go) by plane

Tres grabados individuales pueden ponerse uno detrás del otro, para practicar una estructura como ésta.

The boy went to the library by car (grabados de un chico, una biblioteca y un coche)

Otro ejemplo:

The girl went to hospital by bus (grabados de una chica, un hospital y un autobús) etc.
The man went to the station by train
How did he go to the station?, etc. (2)

Los grabados situacionales, además de usarlos en la forma arriba indicada, pueden servir también para conseguir que los alumnos produzcan lengua auténtica, al contestar a una serie de preguntas como éstas:

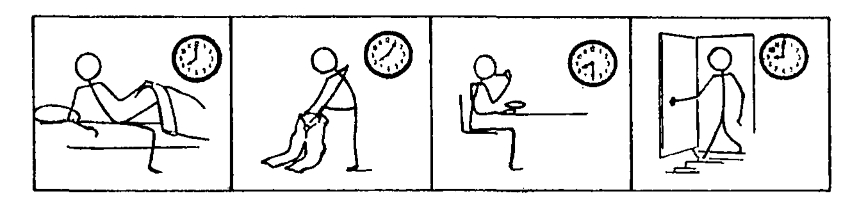
What do you see? | What are they doing?
Are they sad? | Would you like to do that?

(2) M. Finocchiaro, Michael Bonomo. The Foreign Language Learner.

o cualquier otra estructura (edad, tiempo, ropas, acciones, etc.) para las que se preste el grabado en cuestión.

También pueden servir estos grabados situacionales para practicar frases más complejas con "before", "after", etc.

Ejemplo:



Grabados como estos, que muestran individuos haciendo algo (levantándose, vistiéndose, comiendo, yendo al trabajo o colegio) pueden utilizarse de esta manera.

He always dresses after he gets up
He dressed after he got up
He dressed after he had got up
Does he dress after he gests up?
Did he dress after he got up?
Did he dress after he had got up?
What did he do after he got up?
What did he do after he had got up?

Lo mismo con before.

Para practicar expresiones con *while* pueden utilizarse dos grabados con dos acciones diferentes.

He was working while she was watching TV.
What was she doing while he was working?

Los grabados en serie tienen numerosas aplicaciones y dan lugar a una extensa práctica de estructuras con un vocabulario ilimitado. Se pueden señalar los grabados en el orden en el que aparecen o en otro cualquiera.

3.—) Comentaremos ahora los *wallcharts* and *wallpictures* y los *posters*. Hay publicados bastantes de estos medios. Algunos consisten en una secuencia de imágenes dentro de una lámina; por ejemplo

a) 4 grabados ilustrando una corta historieta
b) 4 grabados separados
c) y otros, de un solo grabado.

Generalmente se suelen usar para hacer trabajo de comprensión y expresión oral, aunque también puede desprenderse de esta práctica, un trabajo escrito de composición.

Algunos de estos wallcharts y wallpictures que hay actualmente publicados, forman parte integrante de algún curso; sin embargo, estos pueden usarse al margen del texto al que pertenecen, para hacer descripciones, composición oral, o preguntas y respuestas. Es aconsejable, en estos casos leer el libro del profesor que acompaña generalmente a los wallpictures, para que sirva de guía al usarlo.

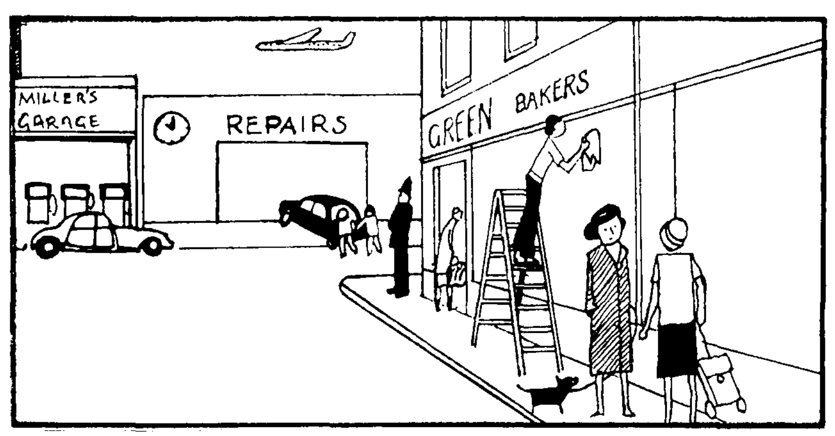
Alguno de estos wallpictures no son difíciles de hacer. Se pueden copiar usando papel carbón o bien con un epidiascopo proyectando la imagen sobre una lámina de cartulina, marcando a continuación las líneas.

Es bastante fácil hacer una lámina de un partido de fútbol a base de stick figures, por ejemplo: la portería y unos cuantos jugadores y practicarlo luego de esta manera:

Who's got the ball? That man has
Which man has got the ball? N° 7 has
How many men are standing in front of the goal? Four
Where is the goalkeeper? Lying on the ground grass
What's the footballer going do?
He's going to kick the ball into the goal (3)

Una misma lámina puede tener múltiples aplicaciones. Se puede utilizar para practicar: comprensión, estructuras gramaticales, ejercicios de conversación, juegos, etc.

Por ejemplo



(3) RR. JORDAN & MACKEY. A handbook for English Language assistants. Collins. London, 1976

Esta lámina puede explotarse

Para comprensión

a) El profesor hace una serie de frases que contienen información que no es adecuada. Los alumnos entonces escuchan y levantan sus manos si han notado que lo dicho no es correcto y acto seguido lo corrigen.

b) Para practicar el pasado continuo
Pregunta: What was happening in High street at ten o'clock?

c)
A What was the old woman wearing?
B A green suit
A Did she have a hat on?
B Yes she did. (4)

Los alumnos podrán hacer otros diálogos usando este modelo y refiriéndose a otros personajes de la lámina.

d) Otro posible diálogo sería:
A Is that P.C. Smith over there?
B Where?
A Standing on this street corner
B Yes, that's him all right
A I thought it was.

e) *Juego*
Un alumno imagina que está escondido en algún sitio de los que figuran en el grabado. Los otros le hacen preguntas para localizar exactamente dónde se encuentra.

A Are you in the garage?
B No, I'm not
A Are you in the areoplane?
B Yes!

f) *Expresión libre.*
Se hacen preguntas sobre el nombre del pueblo, dónde está, sobre cuánta gente hay, sobre los nombres de la gente, sobre lo que le ha pasado al coche negro, etc.

---

(4) WRIGHT, Andrew. Visual Materials for the language Teacher. Longman. London, 1976.

4.—) *El flanelógrafo*. Este es un medio bueno y barato que puede utilizarse para presentar y practicar toda clase de estructuras y vocabulario. Los niños especialmente disfrutan mucho con él.

Consiste en una pieza de fieltro que puede pegarse o clavarse en un tablero de madera o instalarse, incluso, en el encerado. Sobre él se colocan figuras de papel que, a su vez, llevan en la parte posterior papel flocado que es lo que hace que las figuras se adhieran al flanelógrafo.

Es útil para ilustrar historietas o diálogos, así como estructuras y vocabulario.

Por ejemplo:

Una letra grande X y un signo de interrogación hechos de papel adherente permite enseñar las "wh questions" (who, where, etc.) formas interrogativas y negativas junto con una simple figura de una chica y una cocina. Veamos cómo:

— Se ponen en el flanelógrafo la figura de la chica y la cocina. Esto nos permite decir:

Alice is in the kitchen. Who is in the kitchen? Alice is.

— Si ponemos el signo de interrogación encima de los recortes, acto seguido podremos decir:

Is Alice in the kitchen? o
Where did Alice go? To the kitchen

— Si ponemos la X sobre la cocina podremos practicar

Alice isn't in the kitchen o
She didn't go into the kitchen

— Si añadimos rápidamente una cama podremos decir:

She's in the bedroom o
She went into the bedroom

Y así sucesivamente.

Otro ejemplo sería el siguiente, en el que se pretende practicar los verbos irregulares en pasado simple.

Se puede contar una pequeña historia como ésta a medida que se van pegando las figuras en el flanelógrafo hasta componer un pequeño zoo. Colocando éstas con un poco de gracia, podremos obtener

una composición muy gráfica de la que después se desprenderá toda una práctica oral.

Last Sunday Mother and Margaret went to the zoo at ten o'clock in the morning. There, they saw a lion, an elephant, a rabbit, a snake and some monkeys. At 12 o'clock mother and Margaret went home and the animals had lunch. The lion ate some meat, the elephant ate some peanut, the rabbit ate some carrots, the snake ate a mouse, and the monkeys ate some bananas.

5.—) *El encerado magnético* o "Magnetic Board" se usa de la misma manera que el flanelógrafo. Tiene la ventaja de que la adhesión es mejor que en el flanelógrafo, pero tiene la contrapartida de que es caro y de mucho peso, dificultando su traslado de una clase a otra. El flanelógrafo tiene la grandísima ventaja de que es barato y de que incluso lo podemos fabricar nosotros mismos.

En los tableros magnéticos se puede escribir o dibujar con tiza si tienen superficie oscura y con una pluma si la superficie es blanca, lo que supone una ventaja sobre el flanelógrafo, pues se pueden combinar grabados ya preparados de antemano con grabados espontáneos, diagramas, símbolos y palabras.

El tablero magnético sirve igual que el flanelógrafo para:

— practicar preguntas y respuestas
— historietas
— diálogos
— composición de frases
— emparejar palabras y objetos, etc.

6.—) *El proyector de diapositivas y el de filminas.* El primero es más corriente que el segundo, y más utilizado. Son prácticos, pero sólo hasta cierto punto, pues tanto el uno como el otro deben funcionar en lugares oscuros, lo cual, dadas las circunstancias de la mayoría de las escuelas o institutos no hace viable su uso.

Tanto diapositivas como las filminas están especialmente indicadas para poner a los alumnos en contacto con la cultura de la lengua que están aprendiendo.

También son útiles para presentación de vocabulario, pero no están indicadas para la presentación y explotación de una clase normal.

Pueden considerarse como un medio complementario, que ayuda a afianzar conocimientos previos o a conocer aquellos aspectos culturales de la lengua que están aprendiendo.

Las diapositivas y las filminas tienen la ventaja de que pueden proyectarse el tiempo que deseemos, avanzando y volviendo atrás. El tipo de lenguaje que empleamos para su explicación puede ser tan sencillo o complicado como queramos, según el nivel de los alumnos. Igualmente podemos hacer preguntas a los alumnos sobre lo que ven las diapositivas para que ellos contesten de acuerdo con su nivel.

7.—) *Los epidiáscopos.* En los epidiáscopos se pueden proyectar diapositivas filminas y, lo que es mejor, cuerpos opacos, por ejemplo, la página de un libro e incluso pequeños objetos de poco grosor, como monedas e insectos, etc. Tiene el inconveniente de que necesita una habitación a oscuras para poder proyectar, y en el caso de modelos antiguos, una pantalla muy blanca para la proyección. Son pesados y también se calientan; a veces queman los libros. Pero son útiles para dar a los alumnos información de tipo cultural y trabajo complementario, fuera de lo que constituye una lección normal. Se puede proyectar el trabajo escrito de los alumnos para discutirlo y corregirlo, o bien pueden proyectarse textos para practicar la lectura oral.

8.—) *El retroproyector.* Este aparato es realmente magnífico. Proyecta transparencias sin necesidad de oscurecer la habitación y, además, tiene la gran ventaja de que permite al profesor mirar a la clase durante la proyección y dibujar o escribir en la transparencia a medida de que va explicando, pudiendo luego borrar lo escrito o dibujado. Por supuesto que estas transparencias se pueden tener preparadas de antemano si no somos buenos dibujantes. Actualmente, y, por desgracia, hay muy pocas transparencias publicadas para la enseñanza de idiomas. Por otra parte las transparencias tienen la ventaja de que son fáciles de almacenar.

También se pueden ir colocando transparencias una encima de la otra completando de este modo la imagen proyectada en un principio.

Proyectan en blanco y negro y en color. No se puede proyectar en ellos fotografías u otro tipo de imágenes por razones técnicas.

El retroproyector puede ser una gran ayuda para el profesor de idiomas, siempre y cuando se prepare el material cuidadosamente.

9.—) *La Pizarra.* La pizarra es una de las ayudas visuales menos consideradas por los profesores en general, pues muchos de ellos la conciben simplemente como una superfice sobre la que escribir. Sin embargo, puede ser igual de importante y eficaz que otras ayudas si la utilizamos para ilustrar nuestras lecciones.

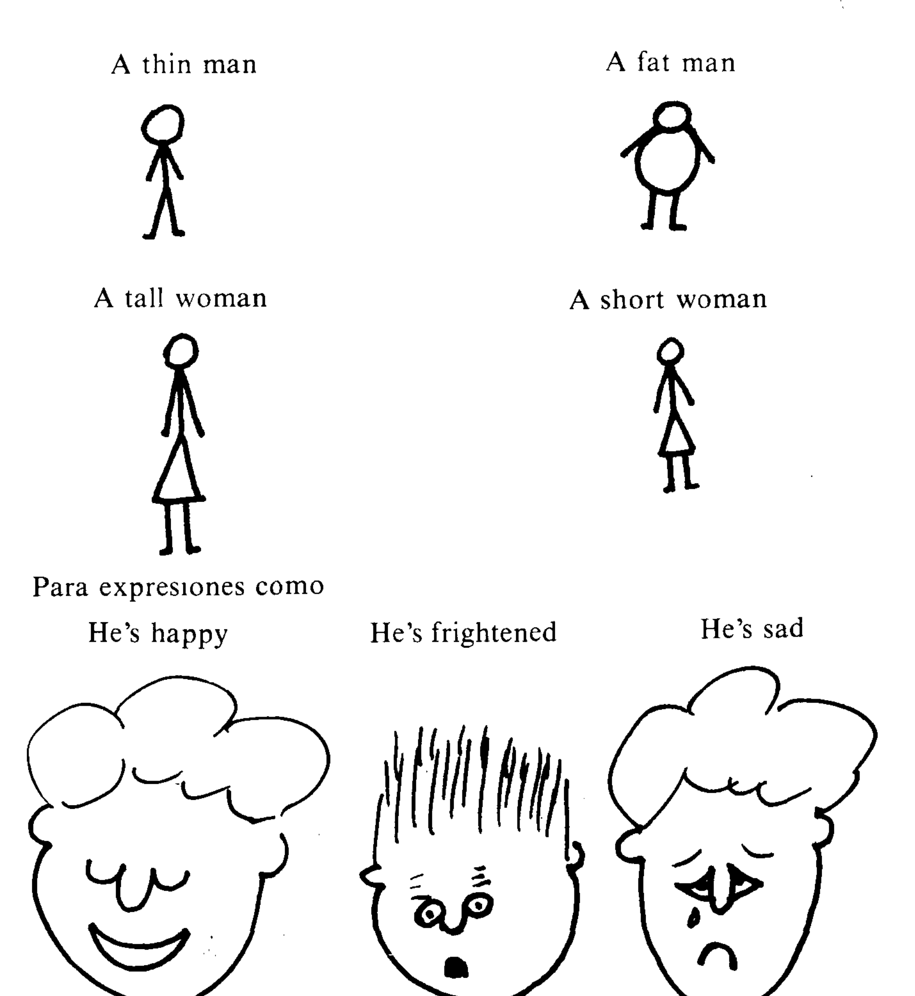
Sin necesidad de ser grandes dibujantes podemos ilustras nuestras lecciones con "stick figures" en la pizarra. No necesitan una gran habilidad artística, simplemente un poco de práctica sobre un papel

primero y después sobre la pizarra. Intentaremos dibujar hombres, mujeres, niños y niñas en diferentes posiciones, lo que nos proporcionará gran variedad.

Hay muchas actividades que podemos practicar en el encerado con la ayuda de estos sencillos dibujitos.

a) *Diálogos:* en los que podemos visualizar los personajes que intervienen en él, señalándoles con el dedo o poniéndonos debajo de los personajes cuando intervienen en la conversación. Una vez practicado oralmente se puede escribir el diálogo en la pizarra para que los estudiantes lo lean y lo dramaticen en su momento.

b) Contrastes



c) Borrando figuras que hemos dibujado *previamente* y preguntando acto seguido:

Who was there?
How many were there?
Is the man still here?

d) Preposiciones

e) Substitution tables
En el caso de drills de sustitución progresiva se puede escribir la frase modelo en la pizarra.

f) Para ilustrar patrones de entonación con unas simples flechas
The boy is speaking.
Is the boy speaking?

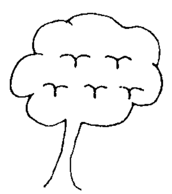
g) En las lecturas, para presentar las palabras nuevas con sus sinónimos y antónimos o para escribir las preguntas de comprensión o resúmenes, etc.

h) En las composiciones, se puede escribir en la pizarra frases modelo o párrafos para que la clase los copie o bien poniendo palabras clave en la pizarra para que los estudiantes las utilicen como guía para escribir la composición.

Vamos a ver un ejemplo de cómo practicar con unos simples dibujos el presente continuo, y algunas preposiciones y artículos.

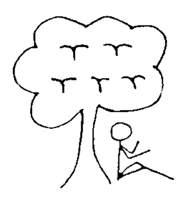
The sun is shinning

There are some birds in the sky



Now it is raining

A man is walking towards the tree



Now the man is sitting under the tree

Now the birds are flying out of the tree (5)



B) *Ayudas Audio.*

El tocadiscos, el magnetófono y el laboratorio de idiomas, aunque este último sólo lo trataremos de forma superficial, porque es un medio caro y está poco difundido en nuestros centros.

1.—) El uso del tocadiscos es algo más limitado que el magnetófono, ya que no nos ofrece las ventajas del magnetófono de poder grabar en él y de poderlo parar en un momento determinado, para volver a comenzar por el mismo sitio después; sin embargo, sí tiene otras aplicaciones que lo hacen estimable a la hora de tenerlo en cuenta para la enseñanza del idioma.

Podemos usarlo fundamentalmente para oír canciones, historietas, para practicar comprensión, poemas, diálogos, etc.

Hay algunos métodos que llevan una serie de discos que los acompañan; sin embargo, poco a poco se van sustituyendo estos por las cintas que son, sin duda más prácticas y ofrecen más posibilidades.

Hay unos cuantos discos publicados en el mercado. Citaremos como muy útiles "Mr. Monday and other songs for the teaching of English", pues no se trata simplemente de una serie de canciones recreativas sin más, sino que están concienzudamente pensadas para practicar un determinado número de estructuras gramaticales, dando además, a modo de introducción, una amplia gama de ideas para su presentación.

(5) RR. Jordan and R. Mackay. A handbook for English Language Assistants Collins, London, 1.976.

2.—) *El magnetófono.* Es un medio de un valor incalculable que se puede y debe utilizar el mayor número de veces posible, bien con las cintas de un determinado método o con otras cintas que contienen drills muy prácticos para consolidar lo que ya se ha enseñado en la clase.

Tiene un montón de usos y ventajas para el trabajo oral de la clase, siendo uno de los más elementales el de que la voz o voces utilizadas como modelo, una vez grabadas pueden repetirse tantas veces como se quiera sin variaciones ni cambios en la pronunciación, acento, ritmo y entonación. También incluyen una serie de pausas uniformes que permiten la repetición del estudiante.

Diferente tipo de material se puede grabar en los magnetófonos. Desde ejercicios de pronunciación, donde se ponen de manifiesto una serie de contrastes para que los alumnos los distingan, hasta frases de distinta longitud para practicar ritmo, pasando por frases ilustrando diferentes patrones de entonación, diálogos, historias para comprensión y repetición, drills orales en los que los estudiantes tienen el papel concreto de crear una frase con las pistas recibidas, dictados, e incluso tests.

Además de las cintas que acompañan ya determinados métodos, el profesor puede utilizar cintas de historietas, sketches teatrales, diálogos y drills publicados con fines comerciales para enriquecer el material que está enseñando en su clase.

El magnetófono nos brinda la oportunidad de grabar las voces de nuestros alumnos, y esto permite a su vez que los alumnos se oigan a sí mismos y puedan comparar y calibrar su progreso. Cara al mismo profesor esto es una gran ayuda porque le permite repasar las actuaciones de sus alumnos cuantas veces quiera y anotar los errores para su posterior corrección.

a) Se pueden preparar con cierta facilidad cintas con drills en las que se incluyen unas frases modelo y unas pausas para que el alumno o alumnos repitan, o también ese otro tipo de drill en el que se incluye frase modelo y una pista, seguida de una pausa para que el alumno responda con esa pista.

Vamos a dar algún ejemplo de drill que se pueda confeccionar. Siempre daremos instrucciones muy claras de cómo ha de hacerse el drill.

Escucha estos ejemplos:

Are you going to have lunch or tea?
I'm going to have lunch
Are you going to sleep or read?
I'm going to sleep.

Ahora responde.

Are you going to have lunch or tea
(pausa para que el alumno responda según modelo).
Después de la pausa se le da la frase correcta.
I'm going to have lunch
Y así con el resto de los ejemplos
Are you going to sleep or read?
Are you going to stay or go?
Are you going to have milk or lemonade?
Are you going to sing or talk?

cualquier tipo de drill puede ser fácilmente confeccionado y grabado: de sustitución, transformación, repetición, sustitución progresiva, etc.

b) *Juegos y competiciones* pueden ser grabados y utilizados en clase como parte de la lección. Por ejemplo, ruidos típicos y habituales pueden ser grabados y usados luego para hacer preguntas a los alumnos y que éstos averigüen de qué se trata.

Ruidos adecuados para este tipo de juego serían: un grifo abierto, agua corriendo en la bañera, alguien lavándose los dientes, alguien cepillando zapatos, una puerta que se abre, otra que se cierra, alguien echando café o té en una taza, alguien revolviendo el azúcar del café o té o bebiendo una bebida o un vaso de agua, etc. Si los ruidos están bien seleccionados pueden constituir una base útil para hacer preguntas y comentarios sobre las acciones que se están llevando a cabo.

What's he doing	Stirring the coffee
What with?	A spoon
Now what's happening?	He's drinking

Lo mismo puede practicarse en pasado

What did he do?	He stirred the coffee (6)

c) *Los Diálogos* pueden tener diferentes tratamientos en el magnetófono. A nivel elemental, los alumnos pueden escuchar un corto diálogo que hayamos grabado y hacérselo luego repetir. Las versiones de los alumnos pueden grabarse para que luego puedan ellos oírse.

(6) A R. Jordan and R. Mackey. A handbook for English Language Assistants. Collins - London 1.976.

Una historieta corta o algún pasaje de lectura puede grabarse en cinta y usarse para practicar comprensión. Se pueden hacer preguntas sobre el pasaje o la historia y se pueden comprobar cuidadosamente las respuestas cuando lo volvemos a poner otra vez. La ventaja de usar el magnetófono para este tipo de actividad es que nos permite concentrarnos en las preguntas y las respuestas y en las dificultades que puedan tener los alumnos para comprender.

También puede ser útil, a veces, grabar nuestros propios comentarios sobre diapositivas, filminas e incluso películas que no tengan sonido o a las que les hayamos quitado el sonido, para introducir nuestros comentarios, más adecuados al nivel de conocimiento de nuestros alumnos.

Conviene adquirir cierta práctica en el manejo de estos aparatos, antes de introducir su uso en la clase para que no resulte un pequeño caos. Los alumnos también necesitan cierta práctica para que contesten a tiempo y dentro del tiempo permitido, pero, una vez que se acostumbran, suelen hacerlo muy bien.

Es recomendable no hacer uso del magnetófono para presentar estructuras nuevas. La posición de la boca, los gestos y el calor que ponga el profesor al tema, nunca podrá captarlo el alumno a través de una cinta.

Las cassettes con altavoces tienen los mismos usos que los magnetófonos aludidos anteriormente.

3.—) Por último, dentro de estas ayudas audio se encuentra el laboratorio de idiomas, gran auxiliar de la enseñanza de las lenguas modernas, pero desafortunadamente poco difundido por su alto precio. Su uso está muy indicado para una intensiva práctica oral realizada individualmente por el alumno asistido por el profesor que corregirá sus errores y aclarará sus dudas.

Es imprescindible saber usarlo muy bien, porque si cometemos faltas en el manejo de los controles, o si nos mostramos torpes e ineptos en su uso, puede repercutir en el estudiante de forma negativa.

Como regla general, conviene advertir que antes de hacer uso del laboratorio o magnetófono, uno u otro necesitan una presentación inicial. Es fundamental. El magnetófono y el laboratorio pueden dar práctica intensiva y extensiva, lo que no pueden hacer es responder a preguntas, indicar las relaciones que existen entre las cosas, puntualizar, subrayar o detectar problemas. Nunca haremos bastante hincapié en este punto.

Conviene seleccionar el material que se va a usar en la clase de laboratorio y preparar a los alumnos antes de empezar a hacer uso

del mismo. Debemos asegurarnos por otra parte de que los alumnos entienden claramente qué es lo que van a practicar, y debemos explicar de antemano cualquier palabra que no conozcan.

Intentaremos escuchar y comentar el trabajo de cada alumno, evitando dentro de lo posible emplear demasiado tiempo en un solo alumno ignorando al resto de la clase.

Si un alumno lo está haciendo bien, unas palabras motivadoras son suficientes para que se dé cuenta de que se le está prestando la atención debida. Si un alumno no lo está haciendo bien, entonces corregiremos su error para que él repita la versión correcta después de nosotros. Después de comprobar el trabajo de un par de alumnos, volveremos donde el primer alumno para ver si lo está haciendo bien y alabarle su trabajo, si éste es el caso, o para corregirle si insiste con sus errores.

Si notáramos que la clase en general comete el mismo error, entonces detendremos su trabajo individual para corregir el error con el grupo entero antes de que continúen con el drill en cuestión.

Conviene seleccionar los drills de manera que no sean ni demasiado cortos ni demasiados largos. Dedicar poco tiempo a un drill o a cualquier otro tipo de actividad, puede resultar frustrante para el alumno; por otra parte, un drill demasiado largo puede resultar aburrido en extremo. No hay un tiempo ideal para estas actividades. El tiempo que vayamos a dedicar a cualquiera de estas actividades tendremos que decidirlo "in situ" dando el suficiente tiempo al drill para que se practique bien sin que decaiga la atención e interés del alumno.

C) *Ayudas audio-visuales*

Dentro de este apartado se encuentra, como ya hemos citado, el proyector de cine que conjuga a la vez imagen y sonido.

Los films o películas pueden ser de dos tipos, aquellos que ilustran algunos de los aspectos culturales de la lengua que se está aprendiendo y aquellos directamente preparados para enseñar la lengua a diferentes niveles de aprendizaje.

Todas las películas tienen, en general, el inconveniente de no poder retroceder fácil y rápidamente para poder ofrecer de nuevo una secuencia que nuestros alumnos no hayan podido captar o comprender. Las películas de tipo cultural tienen, además de éste, otro inconveniente y es que generalmente la lengua que les acompaña suele tener un nivel más avanzado del que tienen los alumnos. Claro que siempre cabe la posibilidad de usarlas sin sonido, pudiendo entonces dar nosotros las explicaciones pertinentes, adaptando el guión al nivel de nuestros alumnos.

La proyección de una película debe prepararse minuciosamente, para que dicha proyección no tenga, simplemente, carácter de entretenimiento, sino que constituya un elemento didáctico de primer orden. Por lo tanto deberá de hablarse del film a los estudiantes con anterioridad, preparar una serie de preguntas y respuestas sobre el tema en cuestión o bien resúmenes y descripciones. Es decir, todo lo posible para facilitar la comprensión.

Por el momento, hay publicado muy poco en este terreno. Me refiero, naturalmente, a los films específicamente pensados para la enseñanza de determinadas estructuras gramaticales; los otros, los que reflejan aspectos culturales de la lengua en aprendizaje son más corrientes.

El cine es un elemento enormemente motivador para los alumnos. Disfrutan muchísimo, especialmente la gente joven.

Debo citar aquí una serie de películas muy simpáticas que forman parte de un curso de Inglés que consta de 2 libros. Su título es "Slim John". Las películas reflejan las aventuras de un robot y sus amigos Richard y Steve. Un solo argumento dividido en episodios que tiene una clara ventaja, y es la de despertar en el espectador el interés por seguir las lecciones sucesivas aunque no sea más que para ver lo que ocurre.

Aunque estas películas están directamente relacionadas con los textos y con las estructuras que van siendo estudiadas, pueden utilizarse también al margen del libro, simplemente seleccionando la película de acuerdo con la estructura estudiada.

D) *Otros Materiales*

Pueden sernos de utilidad los siguientes:

— Un reloj de cartón con agujas movibles
— Calendarios grandes con los días de la semana y los meses del año
— Mapas del mundo, del país de la lengua que se está aprendiendo
— Postales de distintas ciudades del país cuya lengua se está aprendiendo
— Teléfonos de juguete para simular conversaciones haciendo de este modo más real la explicación de un diálogo.

Blanca Sagarna del Amo
Catedrática de Inglés

BIBLIOGRAFIA

Wright Andrew "Visual Materials for The Language teacher". Longman, London. 1.976.

Jordan RR and Mackey R. "A handbook for English Language Assistants" Collins, London. 1.976.

Rivers, Wilga M. "Teaching Foreign Language Skills". The University of Chicago Press. Chicago - London. 1.968.

Finocchiaro, Mary and Bonomo, Michael "The Foreign Language Learner". Regents, New York. 1.973.

EL TEST EN LAS EVALUACIONES

Evaluación y *Test* son dos términos de distinto sentido, con más amplio contenido el primero.

La Evaluación permite: la valoración del progreso del estudiante con relación a los objetivos del curso, el conocimiento de su actitud frente a la lengua que está aprendiendo, el análisis del tipo de instrucción que se imparte (Metodología) y de los materiales que se utilizan y, por último, la crítica a la eficacia del programa y, subsiguientemente, la cobertura de las necesidades del estudiante.

El Test (pruebas de examen) permite conocer el progreso que el estudiante ha hecho en determinadas áreas de la lengua que estudia.

Existe una amplia variedad de tests, pero los que se denominan de "progreso" permiten conocer los problemas del alumno y la magnitud de ese progreso a lo largo de unas determinadas lecciones o en una unidad concreta.

Con relación a los mismos deben tenerse en cuenta cuatro importantes cuestiones: (7)

A) ¿Por qué hacemos estas pruebas?
B) ¿Cuándo las hacemos?
C) ¿Cómo, en qué forma las hacemos?
D) ¿Qué materia examinamos?

y al programar estas pruebas hay que considerar dos aspectos fundamentales:

1°) que permitan determinar el progreso en los aspectos:
— fonológico
— estructural
— y léxico de la lengua que están aprendiendo

(7) Finocchiaro, Mary and Bonomo, Michael. The Foreign Language Learner.

2°) que evalúen la capacidad del alumno en:
— entender
— hablar
— leer
— y escribir la lengua

A) ¿POR QUE HACEMOS EXAMENES?

Por tres razones fundamentales:

1) para diagnosticar en qué áreas específicas de la lengua encuentran dificultades los estudiantes:
— pronunciación
— gramática
— léxico

2) para calibrar nuestra competencia como profesores

3) para averiguar cuánto han aprendido los estudiantes.

Con respecto al apartado (2) debe señalarse que el hecho de que parte de los estudiantes, o unos pocos, fallen en un exámen no quiere decir que no se haya programado o enseñado bien, pues hay muchos factores (intelectuales, físicos, emocionales y sociales) que pueden darse en el estudiante y ser la causa de su fallo.

Por otra parte, si la mayoría de los estudiantes fallan, sería conveniente recapacitar en la forma de presentación de las estructuras o en la práctica de las actividades que se están llevando a cabo, con objeto de enmendarlas. Y al mismo tiempo, repetir las enseñanzas de lo que fallaron y volver a examinarlo.

Sólo cuando el profesor considere los resultados de los tests como punto de partida para llevar a cabo una enseñanza más efectiva, será cuando realmente los alumnos saquen beneficios de todas estas pruebas.

B) ¿CUANDO EXAMINAMOS?

Generalmente hay fechas ya marcadas en los colegios y escuelas para realizar exámenes, pero además de estos exámenes ya programados, a veces, es aconsejable hacer pruebas al final de cada unidad, y con los primeros niveles, incluso es aconsejable hacer una corta prueba diaria, o tantas veces como sea posible.

Este tipo de prueba corta y frecuente tiene varias ventajas:

1) Si se corrige inmediatamente después de hacerse, los alumnos que lo han hecho mal aprenden con la corrección, y los que lo han hecho bien, afianzan sus conocimientos comprobando que las respuestas son adecuadas.

2) Da a los estudiantes una sensación de triunfo, si lo han hecho bien.

3) Puede dar al profesor una idea clara de alguna dificultad concreta dentro de esa unidad que quizá tenga que volver a explicar antes de pasar a enseñar otra unidad nueva.

Resumiendo: es como un barómetro, tanto para el profesor, como para el alumno, que permite medir el progreso que se está haciendo.

C) ¿COMO O EN QUE FORMA EXAMINAMOS?

1) De forma escrita: gramática, léxico, comprensión

2) De forma oral: pronunciación, ritmo, entonación, comprensión, expresión.

1) Dentro de las pruebas escritas podemos hablar de los tests de respuesta corta y tests de redacción. Estos últimos no son recomendables con los principiantes, aparte de que son difíciles de calificar.

Los tests de respuesta corta pueden ser de varias clases:

— elección múltiple - True - False. Correct/Incorrect, completar frases, sustitución, transformación, y otros.

Tienen la ventaja de que son objetivos, pueden corregirse deprisa y fácilmente, permiten examinar un área muy amplia de conocimientos.

2) Los tests orales por otro lado son indispensables para juzgar:
— pronunciación, acento, ritmo, entonación
— fluidez al hablar
— capacidad de comprensión
— capacidad de expresión

D) ¿QUE ES LO QUE DEBEMOS EXAMINAR?

Todo lo que se considera importante en la lengua que estamos intentando enseñar, es decir, el conocimiento por parte del alumno del:

— sistema fonológico
— las estructuras gramaticales
— el léxico
— su apreciación de los aspectos culturales de la lengua

Debemos también examinar la habilidad del estudiante para:

— entender
— hablar
— leer
— escribir la lengua

Dentro de las dos primeras, *entender* y *hablar,* debemos juzgar si es capaz de comprender las fórmulas de la lengua, hacer preguntas, responder a preguntas, si puede dar las respuestas que requiere una situación concreta, si puede empezar una conversación o bien narrar un suceso.

Muchas veces los tests se montan el uno sobre el otro. Por ejemplo, en un dictado podemos apreciar la capacidad de entender y escribir del alumno y nos permite también considerar cómo el alumno domina y reconoce los sonidos, las estructuras gramaticales y el vocabulario.

Vamos a ver cómo podemos examinar por un lado:

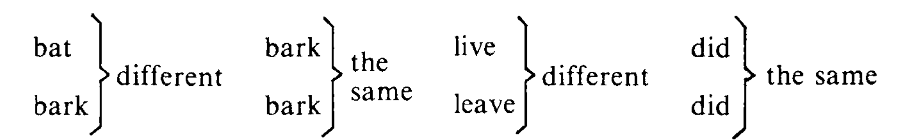
1) los sonidos
2) la gramática
3) y el léxico

y por otro como podemos examinar el dominio por parte del alumno de las cuatro destrezas lingüísticas:

4) comprensión oral
5) expresión oral
6) comprensión lectora
7) expresión escrita

1) Sonidos

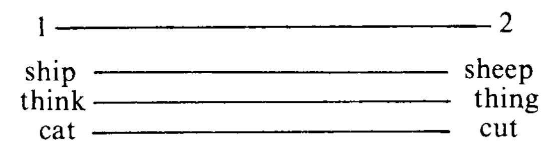
a) pidiéndoles que digan entre dos sonidos que se les dan oralmente o por escrito si son iguales o diferentes.



b) lo mismo pero con 3 palabras de las cuales las tres pueden ser iguales o diferentes o coincidir dos de ellas:

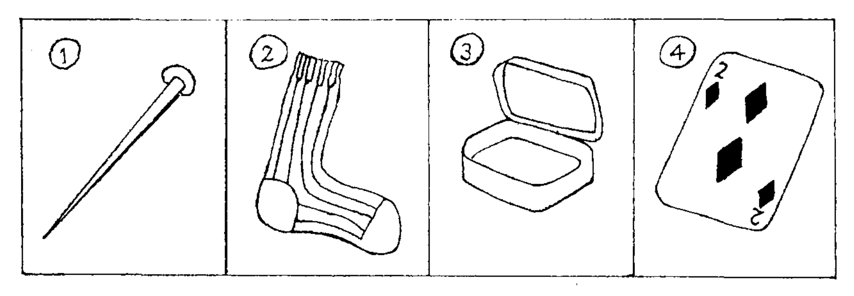
cat — cat — cat (ABC)
bad— bad —bard (AB)
did — deed — did (AC)
bed — bad — beard (O)
peel — pill — pill (BC)

c) indicando de qué columna de palabras o grabados estás pronunciando una palabra o una frase.



1	2
I saw the ship	I saw the sheep
They bit him	They beat him
I don't like any	I don't like Annie
Tom sleeps on the floor	Tom slips on the floor
I can see a few birds from here	I can see a few beds from here

d) con grabados (8)



(8) P. 58-59 Heaton J.B. Writing English Language Tests.

1°) El examinando oye:

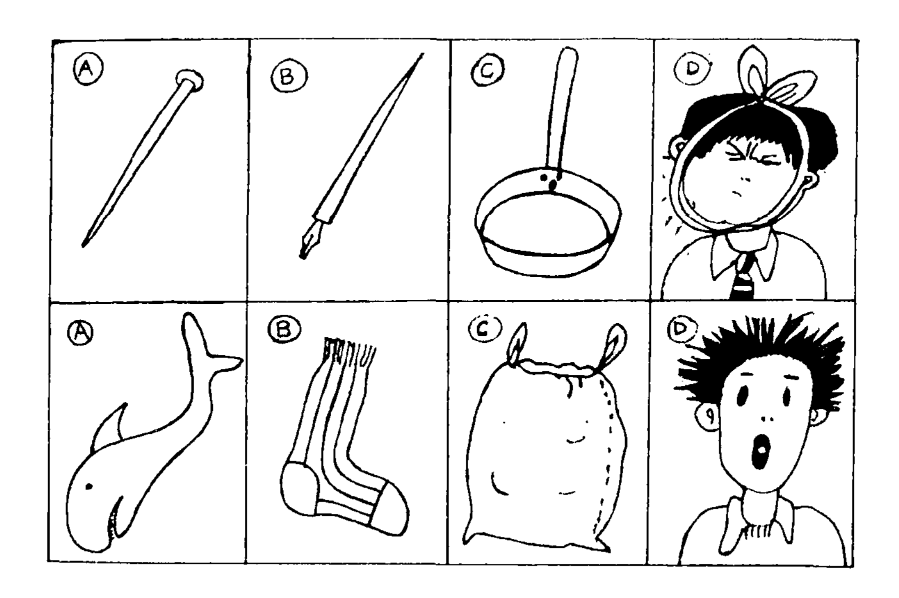
1— A.pin	B.pen	C.pair	D.pain
2— A.shark	B.sock	C.Sack	D.shock
3— A.thin	B.tin	C.fin	D.din
4— A.card	B.cart	C.car	D.calf

Después de cada grupo de palabras, el examinando escribe la letra más apropiada a cada grabado

1 — A   2 — B   3 — B   4 — A

o bien se enseñan cuatro grabados y solo una palabra es pronunciada. La palabra se pronunciará dos veces

1 pain - pain. El examinando deberá escribir 1-D



e) Multiple choice. Se pronuncia una palabra "ten"
El alumno elige entre alternativas A Ben B pen C ten
Se pronuncia "pet". El alumno elige: A pet B met C let

2) Estructuras gramaticales.

a) Seleccionando la palabra correcta entre dos o tres palabras dadas dentro de una frase a base de subrayar, numerar o rellenar un espacio en blanco.

The (boy, *boys*) usually walk to the door slowly

The children ....1.............some books.

— 1 have got
— 2 has got
— 3 are got

John is (*older*) than Tom (older, oldest, more old)

b) *Transformación*

— Convirtiendo afirmaciones en preguntas
He went to England
Did he go to England?

— Convirtiendo afirmaciones en negaciones
He went to England
He didn't go to England

— Pidiéndoles que hagan preguntas con who, when y where
Haz una pregunta con *who*
"Mr. X is a postman"
Who is Mr. X?
Con *when*
"He came late"
"When did he come?"

— Pidiéndoles que hagan la pregunta correspondiente a cada contestación, teniendo en cuenta lo que está subrayado
He works *in his garden*
Where does he work?

— Imitando transformaciones en frases según un modelo dado

a) I go to school every day
I went to school yesterday
I buy the newspaper every day ...

b) You are lazy
He is lazy
You like beer...

— Haciendo que den una respuesta negativa completa a una pregunta determinada.

Do you have some bread?
No, I don't have any bread
Did you find anyone there?
No, I didn't find anyone there

— Diciéndoles que hagan los cambios necesarios de acuerdo con una pista que se les da.

ejemplo
(These)
This boy is tall
These boys are tall

c) — Integrar dos frases en una (Integration tests)
I have a pencil. It is red - I have a red pencil
This is Stella. This is her car - This is Stella's car
She's a student. She's very good - She's a very good student
The woman is in the shop. She's my sister - The woman who is in the shop is my sister.

— Integrar dos frases en una dando una determinada partícula.

(who, that, whose, but, because)
He's the man. He came yesterday
He's the man who came yesterday
I can swim I can't dance.
I didn't go to school yesterday. I was ill
This is the man. His car is broken
Here is the car. I mended last month.

d) — Rellenar espacios en blanco, bien en frases o en una corta narración, dándoles las palabras que encajan en dichos espacios.

Gina_____to college every day. Sara____to the same college and they_____together in the same home. They__a bus to the college where Dina, who____a friend of both,_____ for them at the bus stop. Gina_____fair hair; the others ________dark hair.

to be, to live, to wait, to attend, to go, to have, to take.

El mismo test puede hacerse dejando en blanco las preposiciones para que los alumnos escriban en cada espacio la preposición correcta.

— Pidiendo que den el plural de una serie de palabras

ox — calf — child — house — mouse.

e) — Completando frases con partículas que se dan a continuación.

1— I shall get up late
2— I ________ brush my teeth in the morning
3— I'm eating

now, tomorrow, always

f) — Pidiéndoles que hagan una pregunta a base de darles la respuesta que corresponde a esa pregunta

I'm in the kitchen
Where are you?

She's twenty
How old is she?

He came by plane
How did he come?

They were ten
How many were they?

g) — Haciendo que ordenen una frase

roses — like — I — red
I like red roses

h) — Pidiendo que pongan en lugar correcto una palabra que se les da fuera de contexto.

always. (A) Tom. (B) leaves. (C) the office early

Los alumnos deberán indicar si la palabra always va colocada en posición (A), (B) o (C).

3) Para examinar Vocabulario

— Indicando si una frase es verdadera o falsa (True-false)

Spring comes before summer	True
We use a fork to cut meat	False
The sun rises in the west	False
Fish can't fly, but birds can	True

— Seleccionando la palabra que no pertenece al grupo
meat, soup, eraser, peas.
Eraser no pertenece al grupo.

— Pidiendo que den el sinónimo de una palabra concreta shut-close/start-begin/big-large/small-little/lucky-fortunate

Otra variante aquí sería que eligiesen el sinónimo de entre una lista de palabras.

finish prepare *begin* eat	*start*

— Pidiéndoles que elijan el antónimo de una palabra concreta o que lo elijan de entre una lista de palabras como se ha indicado arriba.

long - short	continue - stop	cold - hot / warm
start / finish	old / young	tall/short
lazy - active industrious		light - heavy

— Transformaciones de verbos en nombres

arrive - arrival	dance - dancer
permit - permission	write - writer
paint - painter	beg - beggar
sing - singer	teach - teacher

— Formando adjetivos de nombres

child - childish	help - helpful
salt - salty	danger - dangerous
friend - friendly	fury - furious
care - careful - careless	fool - foolish
use - useful - useless	

— Seleccionando la palabra apropiada de entre las que se dan en el paréntesis.

The book is______the table (in, on)
I can't drink the coffee. It's______hot (too, much)
We usually have ________at midday.
(lunch, breakfast, dinner, supper)

— Dándoles una palabra dentro de un contexto para que elijan de entre varias alternativas la correcta.

John *usually* goes to the pictures on Sunday
(always, probably, generally)

respuesta: generally

— Completando una palabra a la que le faltan letras, dándoles dicha palabra dentro de un contexto.

1- The pol *e m n* caught the thief.
2- Mother has a nephew and three *n e s*
(1) policeman (2) nieces.

— Haciendo que escriban la palabra adecuada, ayudados sólo por el contexto.

1- A man who delivers letters is called a__________
2- B is the second letter of the alphabet
E is the__________
3- A man who looks after sheep is called a__________

— Completando un párrafo ayudado sólo por el contexto.

When I get up in the______I always spend five______ doing exercises. I open the______to breathe fresh ______. Then I go to the bathroom to take a______

— Subrayando las palabras que estén íntimamente relacionadas con la palabra escrita con mayúsculas.

TRAFFIC	station	*lorries*
	cars	luggage
	people	*vehicles*

respuesta: cars, lorries, vehicles

4) Tests de Comprensión Oral

a) Haciendo que señalen con una cruz la frase que han oído de cada par escrito. La frase clave la repetirá el profesor dos veces.

This is a cap
These are caps.

He gets up at 6,00
He rings up at 6,00

Paul's bicycle is in the garage
Paul has a bicycle in the garage

She arrived home last week
She left home last week

b) Dando una serie de órdenes para que las ejecuten

Go to the board
Go to the board, and write your name
Go to the board, write your name and then rub it out

c) Haciendo que escuchen atentamente un texto (2 o 3 veces) para que después elijan la solución correcta a las preguntas que se hacen a continuación. Las preguntas (impresas en una hoja) se pueden hacer en forma de *"elección múltiple"* o por el sistema de *"verdadero o falso"* en la que los estudiantes simplemente tendrán que señalar con un círculo la respuesta adecuada o escribir si la frase escuchada es verdadera o falsa.

Conviene que el material leído no sea totalmente nuevo, sino una combinación nueva de lo que ya conocen.

La pregunta arriba mencionada, las de "Multiple choice" y "True-false" pueden hacerse en inglés o bien en la lengua de los alumnos, porque lo que se trata es de comprobar simplemente si han comprendido.

También se puede pedir a los alumnos que contesten de forma oral o escrita a preguntas hechas por el profesor sobre lo que han oído. En este caso, si las preguntas se formulan en inglés para ser contestadas en inglés por el alumno, ha de tenerse en cuenta que éste puede haber comprendido la pregunta y, sin embargo, no dar una contestación gramatical correcta. No cabe duda de que aquí debe tenerse más en cuenta el que lo haya comprendido que la forma de expresarse. Sin embargo, a veces, es difícil saber si se trata de un fallo de comprensión o expresión.

d) Diciendo una serie de frases en las que tengan que especificar si están en singular

singular
plural
presente
pasado
futuro

e) Indicando que contesten a preguntas con una pista que se les da que les da la clave para la respuesta.

(cinema)	Where did you go yesterday?
	I went to the cinema
(London)	Where will you fly tomorrow?

f) Diciendo que resuman o hablen sobre lo que han escuchado al profesor o por el magnetófono.

g) Tests de comprensión con dibujos.

Se dicen una serie de frases relacionadas con los dibujos: unas son verdaderas y otras falsas. El alumno pondrá al lado del número que corresponde a cada frase dicha si ésta es verdadera o falsa (True/False)

5) Tests de Expresión Oral

a) Haciendo recitar un pasaje, poema o diálogo que hayan aprendido.

b). Haciendo representar un pasaje de un diálogo

c) Haciendo que respondan a preguntas

d) Haciendo leer en alto un pasaje de material ya conocido.

e) Haciendo que transformen frases de acuerdo con unas direcciones concretas.

f) Pidiendo que hagan preguntas sobre un pasaje leído

g) Haciendo que describan lo que ven en un grabado o serie de grabados.

6) Tests de Comprensión Lectora

a) Completando frases basadas en un pasaje leído (rellenando espacios en blanco)

b) Haciendo que lean un pasaje en alto y haciendo preguntas sobre el mismo, o bien haciendo que ellos formulen preguntas sobre el pasaje.

c) Que contesten a varias preguntas sobre un texto leído en silencio. Las preguntas pueden hacerse en inglés o castellano.

d) Que especifiquen si las frases o preguntas sobre la lectura son verdaderas o falsas.

7) Tests de Expresión escrita

a) Haciendo que construyan una frase dándoles unas palabras

boys / cinema / yesterday
Mary / to Paris / next week

b) Haciendo que contesten a preguntas sustituyendo pronombres por nombres.

c) Con dictados normales o aquellos en los que tienen que escribir las palabras que faltan.

d) Haciendo que escriban lo que harían en una situación concreta. (No aconsejable en niveles elementales)

e) Haciendo que escriban lo que les sugiere un grabado.

f) Haciendo que resuman un pasaje leído. (No aconsejable en niveles elementales)

g) Haciendo que completen un diálogo en el que faltan palabras o frases enteras.

h) Haciendo que escriban una historia basada en una serie de grabados.

i) Haciendo que escriban una carta (Bajo control)

Principios que hay que tener en cuenta ante un examen.

1°) Los exámenes deben ser anunciados con tiempo
2°) Hay que indicar a los alumnos el tipo de exámen que les vamos a hacer, de qué partes consiste, que materia entra.
3°) Preguntarles sobre lo que se les ha enseñado.
4°) Dar instrucciones claras y familiares a los estudiantes (si es necesario las instrucciones se darán en castellano)
5°) Dar un ejemplo del tipo de respuestas que esperamos de nuestros alumnos.

Blanca Sagarna del Amo
Catedrática de Inglés

BIBLIOGRAFIA

— Valette, Rebecca M. "Modern Language Testing" Harcourt Brace and World INC. New York. 1.967
— Rivers, Wilga M. "Teaching Foreign Language Skills" The University of Chicago Press. Chicago and London. 1.968
— Finocchiaro, Mary and Bonomo Michael. "The Foreign Language Learner" "Regents Publishing Company" INC. 1.973
Heaton, J.B. "Writing English Language Tests" Longmans. 1.975.

EVALUACION DE LAS EXPERIENCIAS
Realizadas por los profesores de Inglés de EGB, que participaron en el Proyecto 76DG005A del Programa EDINTE

Proyecto: 76DG005A

Directora del Proyecto:
Blanca Sagarna del Amo

Título: Metología y Recursos Didácticos de la enseñanza del Inglés en la 2a. etapa de E.G.B.

Participantes: 16 profesores de Inglés de E.G.B.

Provincias: 15

Experiencias realizadas:

6° Curso	3 experiencias
7° Curso	3 experiencias
8° Curso	3 experiencias
TOTAL	9 experiencias

Estructuras objeto de experimentación

	1a. Experiencia	2a. Experiencia	3a. Experiencia
6°	There is There are	Some Any	Present continuous
7°	There was There were	Not much Not many	Going to
8°	Simple Past (Revisión)	Present Perfect	Question Tags

Participantes a los distintos controles

	1°	2°	3°
6° Curso	14	12	11
6° Curso	14	11	10
8° Curso	10	10	9

Sistema de Evaluación

Para poder evaluar las experiencias mencionadas se elaboró un sistema de controles que fueron enviados a los profesores colaboradores en las fechas que se previeron en su día y que después de estudiados han permitido desarrollar los datos que se detallan a continuación.

Los controles eran dos, uno para los alumnos y otro para el profesor. Sin embargo, los dos fueron cumplimentados por el profesor y enviados a la directora del proyecto Da. Blanca Sagarna, al Ministerio de Educación y Ciencia para su estudio y evaluación.

El control de alumnos pretende reflejar las dificultades y el progreso hecho por estos a lo largo de las distintas fases de cada una de las lecciones experimentales. El control del profesor es como una autoevaluación en el que se pretende detectar las dificultades que engendra la elaboración de la lección y la elección de medios y actividades, así como la destreza de los profesores colaboradores para impartir la lección a lo largo de todas sus fases, siguiendo las líneas metodológicas aprendidas.

La experimentación se realizó en los meses de Marzo, Abril y Mayo del curso 1976-77, procediéndose a una reunión con los profesores colaboradores para un estudio conjunto de los resultados en Noviembre de 1977.

Este estudio de los resultados globales de las experiencias realizadas es el que se ofrece a continuación. (Veánse los gráficos del alumnado págs. 105, 109 y 113 correspondientes a los cursos 6º, 7º y 8º respectivamente.)

6° Curso

Presentación

El 97,3 % de los profesores afirma que han logrado captar el interes y la atención de los alumnos.

Casi todos los alumnos entienden el mensaje a través de la ayuda prestada. (89,1%)

Las ayudas utilizadas para presentar la lección han resultado eficaces para el 100 % de los profesores.

El 94 % piensa que los alumnos han sabido usar las ideas recibidas.

Práctica Oral

El 86,4 % de los profesores dicen que los alumnos se integran en general en el trabajo coral y de grupos. Casi las tres cuartas partes opinan que lo hacen en el trabajo individual.

Sólo la mitad afirma que lo hacen en el trabajo en parejas.

Trabajo Creativo

La mitad de los profesores cree que los alumnos no organizan bien su tiempo durante esta fase.

El 72,9 % afirman que los alumnos son capaces de transferir a otras formas de lenguaje el material que se les presentó.

Prácticamente todos los profesores opinan que los alumno se sienten motivados.

Casi las 3/4 partes afirman que los alumnos comprueban su propio progreso.

Trabajo Escrito.

En esta fase la mayor dificultad de los alumnos es la ortografía. Sólo el 37,8 % dice que los alumnos escriben correctamente.

Otra de las dificultades es el orden en el trabajo. Sólo el 48,6 % afirma que los alumnos ordenan su trabajo. Sin embargo puede decirse que los alumnos en general entienden bien las instrucciones y que se observa coherencia entre la práctica oral y la producción escrita, a juicio de los profesores.

Fonética

El 72,9 % dice que los alumnos observan y escuchan con atención. Menos de la 1/4 parte dice que son capaces de reproducir los sonidos correctamente.

control 6º **ALUMNOS**

	1er CONTROL				2º CONTROL				3er CONTROL				TOTAL				MEDIA %				T
	SI	NO	AM	ABS	SI	NO	AM	ABS	SI	NO	AM	ABS	SI	NO	AM	ABS	SI	NO	AM	ABS	PC
A – PRESENTACION																					
1.– ¿Observan y escuchan?	13	–	1	–	12	–	–	–	11	–	–	–	36	–	1	–	97,3	–	2,7	–	
2.– ¿Son capaces de captar la idea a través de la ayuda prestada?	10	1	3	–	12	–	–	–	11	–	–	–	33	1	3	–	89,1	2,7	8,2	–	
3.– ¿Les sirven estas ayudas en el proceso de la clase?	14	–	–	–	12	–	–	–	11	–	–	–	37	–	–	–	100	–	–	–	
4.– ¿Utilizan las ideas recibidas por el estímulo presentado?	13	1	–	–	11	–	1	–	11	–	–	–	35	1	1	–	94,6	2,7	2,7	–	
B – PRACTICA ORAL																					
1.– ¿Escuchan y repiten el mensaje? ¿Se integran en las distintas fases de la práctica oral?	13	–	1	–	12	–	–	–	11	–	–	–	36	–	1	–	97,8	–	2,7	–	
2.– Trabajo coral y de grupo	11	2	1	–	10	–	2	–	11	–	–	–	32	2	3	–	86,4	5,4	8,2	–	
3.– Trabajo individual	11	–	3	–	7	–	5	–	8	–	3	–	26	–	11	–	70,2	–	29,8	–	
4.– Trabajo en parejas	7	–	7	–	7	–	5	–	5	–	6	–	19	–	18	–	51,4	–	48,6	–	
C – TRABAJO CREATIVO																					
1.– ¿Son capaces de transferir a otras formas del lenguaje el material que se les facilitó en la presentación?	8	–	5	1	12	–	–	–	7	–	4	–	27	–	9	1	72,9	–	24,4	2,7	
2.– ¿Se sienten motivados en esta fase del trabajo creativo?	14	–	–	–	11	–	1	–	11	–	–	–	36	–	1	–	97,3	–	2,7	–	
3.– ¿Organizan bien su tiempo?	8	1	5	–	6	–	6	–	5	–	6	–	19	1	17	–	51,4	2,7	45,9	–	
4.– ¿Comprueban su propio progreso?	9	–	5	–	10	–	2	–	8	–	3	–	27	–	10	–	72,9	–	27,1	–	
D – TRABAJO ESCRITO																					
1.– ¿Entienden las intrucciones?	10	–	4	–	11	–	1	–	10	–	1	–	31	–	6	–	83,7	–	16,3	–	
2.– ¿Existe coherencia entre lo practicado oralmente por los alumnos y su producción escrita?	10	1	3	–	10	–	2	–	7	–	4	–	27	1	9	–	72,9	2,7	24,4	–	
3.– ¿Reproducen la estructura practicada con la ortografía correcta?	3	–	10	1	7	1	4	–	4	–	7	–	14	1	21	1	37,8	2,7	56,8	2,7	
4.– ¿Ordenan bien su trabajo?	6	1	7	–	7	–	5	–	5	–	6	–	18	1	18	–	48,6	2,7	48,7	–	
E – FONETICA																					
1.– ¿Escuchan y observan con atención?	9	–	5	–	10	–	1	1	8	–	1	2	27	–	7	3	72,9	–	18,9	8,2	
2.– ¿Saben simultanear los sonidos con los movimientos de los órganos de la fonación?	2	3	8	1	2	2	7	1	2	1	6	2	6	6	21	4	16,2	16,2	56,7	10,9	
3.– Cuando leen, ¿saben integrar los sonidos aislados en las palabras?	1	4	9	–	3	1	8	–	1	1	7	2	5	6	24	2	13,5	16,2	64,9	5,4	
4.– ¿Reproducen el ritmo y la entonación que requiere la frase?	4	–	10	–	5	–	7	–	2	1	8	–	11	1	25	–	29,7	2,7	67,6	–	

Participantes en el curso = 16   contestan a los controles 14   12   11

AM = A medias
ABS = Abstenciones

control 6º PROFESOR

A – ELABORACION DE LA LECCION	1er CONTROL				2º CONTROL				3er CONTROL				TOTAL				MEDIA %				T
	SI	NO	AM	ABS	SI	NO	AM	ABS	SI	NO	AM	ABS	SI	NO	AM	ABS	SI	NO	AM	ABS	PC
1.– ¿Encuentras fácilmente el objetivo?	13	–	1	–	11	–	1	–	8	1	2	–	32	1	4	–	86,5	2,7	10,8	–	
2.– ¿Encontrado el objetivo logras fácilmente planificar las cuatro partes?	9	1	4	–	9	–	3	–	7	–	4	–	25	1	11	–	67,6	2,7	29,7	–	
3.– ¿Das a cada parte de la lección un tiempo concreto según su importancia?	9	2	3	–	10	–	2	–	9	–	2	–	28	2	7	–	75,7	5,4	18,9	–	
4.– ¿Has elaborado la lección con todo el cuidado e interés que requiere?	9	1	4	–	10	–	2	–	9	–	2	-	28	1	8	–	75,7	2,7	21,6	–	
B – ELECCION DE MEDIOS																					
1.– ¿Qué medios has usado? (señala solo una casilla)																					
a) objetos reales									1				1				2,7				
b) grabados autoelaborados	1				1				1				3				8,1				
c) grabados prefabricados	1												1				2,7				
d) grabados del libro																					
e) Gramatización																					
f) diálogos situacionales																					
g) Frases familiares tomadas como base de presentación de la nueva estructura																					
h) has simultaneado estos medios	12				11				9	–			32	–	–	–	86,5				
2.– ¿Es obvio para tí que los medios que has elegido constituyen la base más adecuada para esta lección?	10	1	3	–	6	–	3	3	7	–	4	–	23	1	10	3	62,2	2,7	27,0	8,1	
3.– ¿Eran estos medios adecuados al mensaje o idea que pretendias transmitir?	13	–	1	–	12	–	–	–	10	–	1	–	35	–	2	–	94,6	–	5,4	–	
4.– ¿Te ha llevado mucho tiempo encontrar y preparar estos medios?	6	1	7	–	2	3	6	1	4	1	6	–	12	5	19	1	32,4	13,6	51,3	2,7	
C – PRESENTACION																					
1.– ¿Crees que el medio elegido ha resultado lo suficientemente claro para que el alumno comprenda?	14	–	–	–	12	–	–	–	11	–	–	–	37	–	–	–	100	–	–	–	
2.– ¿Resultó eficaz la presentación?	13	–	1	–	12	–	–	–	11	–	–	–	36	–	1	–	97,2	–	2,7	–	
3.– ¿Mantuviste el ritmo y la energía suficiente en esta fase?	13	–	1	–	11	–	1	–	9	–	2	–	33	–	4	–	89,2	–	10,8	–	
4.– ¿Lograste captar la atención y el interés de los alumnos?	11	–	3	–	11	–	1	–	10	–	1	–	32	–	5	–	86,5	–	13,5	–	

D – PRACTICA ORAL

1.– ¿Lograste llevar a cabo la dinámica propia de las distintas fases de?																				
– trabajo coral	13	1	–	–	11	–	1	–	7	–	1	3	31	1	2	3	83,8	2,7	54	8,1
– trabajo en grupo	11	1	1	–	11	–	1	–	11	–	–	–	33	1	3	–	89,2	2,7	8,7	–
– trabajo indivual	9	–	5	–	7	–	5	–	6	–	4	1	22	–	14	1	59,5	–	37,8	2,7
– trabajo en parejas	8	1	5	–	4	–	7	1	4	–	6	1	16	1	18	2	43,2	2,7	48,7	5,4
2.– ¿Detectaste errores de producción?	9	4	1	–	7	2	1	2	8	–	3	–	24	6	5	2	64,9	16,2	13,5	5,4
3.– ¿Detectaste errores de pronunciación?	13	–	1	–	9	–	3	–	8	–	3	–	30	–	7	–	81,1	–	18,9	–
4.– ¿Supiste aplicar con acierto las técnicas correctivas?	8	–	6	–	10	–	2	–	8	–	3	–	26	–	11	–	70,3	–	29,7	–

E – TRABAJO CREATIVO

1.– ¿Tuviste muchas dificultades en haller el material adecuado para la realización del trabajo creativo?	4	5	4	1	–	4	7	1	2	4	5	–	6	13	16	2	16,2	35,2	43,2	5,4
2.– ¿Supiste motivar a los alumnos en la ejecución de este trabajo?	9	–	4	1	10	–	2	–	10	–	1	–	29	–	7	1	78,4	–	18,9	2,7
3.– ¿Ayudaste a los alumnos que no captaron bien la estructura a comprenderla por medio de:																				
a) explicación gramatical	9	2	2	1	10	2	–	–	6	–	–	5	25	4	2	6	67,6	10,8	5,4	16,2
b) traducción	6	4	3	1	4	2	–	6	6	–	–	5	16	6	3	12	43,2	16,2	8,1	32,5
c) diagrama	2	5	3	4	2	2	–	8	1	–	–	10	5	7	3	22	13,6	18,9	8,1	59,4
d) otros medios	8	2	1	3	4	–	–	8	4	–	–	7	16	2	1	18	43,2	5,4	2,7	48,7
4.– ¿Conseguiste en esta fase el objetivo de la lección?	13	–	1	–	10	–	–	2	9	–	1	1	32	–	2	3	86,5	–	5,4	8,1

F – TRABAJO ESCRITO

1.– ¿Has planificado este trabajo escrito de acuerdo con lo expresado en la presentación?	13	1	–	–	12	–	–	–	10	–	1	–	35	1	1	–	94,6	2,7	2,7	–
2.– ¿Has dado instrucciones claras?	13	–	1	–	11	–	1	–	11	–	–	–	35	–	2	–	94,6	–	5,4	–
3.– ¿Ayudaste a los alumnos más lentos a realizar el trabajo?	4	3	7	–	10	1	1	–	6	1	4	–	20	5	12	–	54,0	13,6	32,4	–
4.– ¿Lo corregiste en clase para que los alumnos pudieran comprobar su propio progreso?	13	1	–	–	9	2	1	–	10	1	–	–	32	4	1	–	86,5	10,8	2,7	–

ANEXO

1.– ¿Has incluido en tus clases alguna actividad extra? como:																				
a) juego	5	9	–	–	3	3	–	6	1	3	–	7	9	15	–	13	24,3	40,6	–	35,1
b) canción	4	9	–	1	4	3	–	5	5	2	–	4	13	14	–	10	35,1	37,9	–	27,0
c) crucrigrama	3	7	–	4	2	3	–	7	2	2	–	7	7	12	–	18	18,9	32,4	–	48,7
d) rima	1	9	–	4	2	3	–	2	1	2	–	8	4	14	–	19	10,8	37,8	–	51,4
2.– ¿Has considerado al final de cada lección experimentada lo asimilado o no asimilado por tus alumnos?	14	–	–	–	12	–	–	–	10	1	–	–	36	1	–	–	97,3	2,7	–	–
3.– ¿Has programado un trabajo de recuperación en los casos en que los alumnos no asimilaron la lección?	4	10	–	–	3	8	–	1	3	8	–	–	10	26	–	1	27,0	70,3	–	2,7
4.– ¿Has incluido ejercicios de fonética para la práctica sistemática de sonidos?	7	7	–	–	4	8	–	–	4	7	–	–	15	22	–	–	40,5	59,5	–	–

Participantes en el curso =16 contestan a los controles 14 12 11

AM = A medias
ABS = Abstenciones

7° Curso

Presentación

La mayor parte de los alumnos observan y escuchan, según el 97,1 % de los profesores.

El 88,6 % opina que el alumnado es capaz de captar la idea a través de la ayuda prestada y que estas ideas le sirven en el proceso de la clase y las utilizan.

Práctica Oral

El 97,1 % afirma que los alumnos escuchan y repiten el mensaje. Mientras que en el trabajo coral y de grupo se integran bien los alumnos según juicio de los profesores (91,4 %), sólo la mitad de los profesores piensan que el alumnado lo hace en el trabajo individual y por parejas.

Trabajo creativo

El 60 % dice que los alumnos son capaces de transferir el material de la presentación a otras formas de lenguaje.

La gran mayoría (88,6 %) afirma que se sienten motivados en esta fase, en cambio más de la mitad cree que los alumnos no saben organizar su tiempo.

El 80 % piensa que estos comprueban su propio progreso.

Trabajo escrito

Gran parte del alumnado entiende las instrucciones, según el 91,4 %. Más de la 3/4 partes de los profesores afirman que los alumnos reproducen la estructura gramatical practicada oralmente de forma correcta, sin embargo, ni la ortografía ni el orden son del todo correctos.

Fonética

Los alumnos escuchan y observan con atención según el 82,9 %. La reproducción de los sonidos, del ritmo y de la entonación es deficiente.

control 7º ALUMNOS

A – PRESENTACION	1er CONTROL				2º CONTROL				3er CONTROL				TOTAL				MEDIA %				T
	SI	NO	AM	ABS	SI	NO	AM	ABS	SI	NO	AM	ABS	SI	NO	AM	ABS	SI	NO	AM	ABS	PC
1.– ¿Observan y escuchan?	13	–	1	2	11	–	–	–	10	–	–	–	34	–	1	–	97,1	–	2,9	–	
2.– ¿Son capaces de captar la idea a través de la ayuda prestada?	10	–	4	2	11	–	–	–	10	–	–	–	31	–	4	–	88,6	–	11,4	–	
3.– ¿Les sirven estas ayudas en el proceso de la clase?	13	–	1	2	11	–	–	–	9	–	1	–	33	–	2	–	94,3	–	5,7	–	
4.– ¿Utilizan las ideas recibidas por el estímulo presentado?	10	–	4	2	10	–	1	–	9	–	1	–	29	–	6	–	82,9	–	17,1	–	
B – PRACTICA ORAL																					
1.– ¿Escuchan y repiten el mensaje? ¿Se integran en las distintas fases de la práctica oral?	13	–	1	–	11	–	–	–	10	–	–	–	34	–	1	–	97,1	–	2,9	–	
2.– Trabajo coral y de grupo	13	–	1	–	9	–	2	–	10	–	–	–	32	–	3	–	91,4	–	8,6	–	
3.– Trabajo individual	9	–	5	–	4	–	6	1	7	–	3	–	20	–	14	1	57,1	–	40,0	2,9	
4.– Trabajo en parejas	7	–	7	–	3	–	8	–	6	–	4	–	16	–	19	–	45,7	–	54,3	–	
C – TRABAJO CREATIVO																					
1.– ¿Son capaces de transferir a otras formas del lenguaje el material que se les facilitó en la presentación?	7	–	7	–	8	–	3	–	6	–	4	–	21	–	14	–	60,0	–	40,0	–	
2.– ¿Se sienten motivados en esta fase del trabajo creativo?	12	–	2	–	10	–	1	–	9	–	1	–	31	–	4	–	88,6	–	11,4	–	
3.– ¿Organizan bien su tiempo?	6	–	8	–	6	1	4	–	4	–	6.	–	16	1	18	–	45,7	2,9	51,4	–	
4.– ¿Comprueban su propio progreso?	11	–	3	–	10	–	1	–	7	–	3	–	28	–	7	–	80,0	–	20,0	–	
D – TRABAJO ESCRITO																					
1.– ¿Entienden las instrucciones?	13	–	1	–	10	–	1	–	9	–	1	–	32	–	3	–	91,4	–	8,6	–	
2.– ¿Existe coherencia entre lo practicado oralmente por los alumnos y su producción escrita?	11	–	3	–	9	–	2	–	7	–	3	–	27	–	8	–	77,1	–	22,9	–	
3.– ¿Reproducen la estructura practicada con la ortografía correcta?	6	2	5	1	6	1	4	–	3	1	6	–	15	4	15	1	42,9	11,3	42,9	2,9	
4.– ¿Ordenan bien su trabajo?	4	–	10	–	7	–	4	–	4	–	6	–	15	–	20	–	42,9	–	57,1	–	
E – FONETICA																					
1.– ¿Escuchan y observan con atención?	12	–	2	–	9	–	2	5	8	–	–	2	29	–	4	2	82,9	–	11,3	5,8	
2.– ¿Saben simultanear los sonidos con los movimientos de los órganos de la fonación?	2	3	9	–	3	1	6	1	2	–	6	2	7	4	21	3	20,0	11,4	60,0	8,6	
3.– Cuando leen, ¿saben integrar los sonidos aislados en las palabras?	3	1	10	–	3	–	8	–	1	–	7	2	7	1	25	2	20,0	2,9	71,3	5,8	
4.– ¿Reproducen el ritmo y la entonación que requiere la frase?	5	–	8	1	3	–	8	–	2	–	8	–	10	–	24	1	28,6	–	68,5	2,9	

Participantes en el curso = 16 contestan a los controles 14 11 10

AM = A medias
ABS = Abstenciones

control 7º PROFESOR

A – ELABORACION DE LA LECCION	1er CONTROL				2º CONTROL				3er CONTROL				TOTAL				MEDIA %				T
	SI	NO	AM	ABS	SI	NO	AM	ABS	SI	NO	AM	ABS	SI	NO	AM	ABS	SI	NO	AM	ABS	PC
1.– ¿Encuentras fácilmente el objetivo?	14	–	–	–	10	–	1	–	7	–	3		31	–	4	–	88,6	–	11,4	–	
2.– ¿Encontrado el objetivo logras fácilmente planificar las cuatro partes?	10	–	4	–	7	–	4	–	6	–	4		23	–	12	–	65,7	–	34,3	–	
3.– ¿Das a cada parte de la lección un tiempo concreto según su importancia?	10	2	2	–	10	–	1	–	9	–	1		29	2	4	–	82,9	5,7	11,4	–	
4.– ¿Has elaborado la lección con todo el cuidado e interés que requiere?	10	1	3	–	9	–	2	–	8	–	2		27	1	7	–	77,5	2,9	20,0	–	
B – ELECCION DE MEDIOS																					
1.– ¿Qué medios has usado? (señala solo una casilla)																					
a) objetos reales													1				2,8				
b) grabados autoelaborados	1								1				3				8,7				
c) grabados prefabricados	2												1				2,8				
d) grabados del libro	1																				
e) Gramatización																					
f) diálogos situacionales																					
g) frases familiares tomadas como base de presentación de la nueva estructura																					
h) has simultaneado estos medios	10				11				9				30				85,7				
2.– ¿Es obvio para tí que los medios que has elegido constituyen la base más adecuada para esta lección?	8	2	4	–	6	–	3	2	6	1	3	–	20	3	10	2	57,1	8,6	28,6	5,7	
3.– ¿Eran estos medios adecuados al mensaje o idea que pretendias transmitir?	12	–	2	–	9	–	2	–	8	–	2	–	29	–	6	–	82,9	–	17,1	–	
4.– ¿Te ha llevado mucho tiempo encontrar y preparar estos medios?	5	4	5	–	1	2	8	–	5	1	4	–	11	7	17	–	31,4	20,0	48,6	–	
C – PRESENTACION																					
1.– ¿Crees que el medio elegido ha resultado lo suficientemente claro para que el alumno comprenda?	12	–	2	–	9	–	2	–	8	–	2	–	29	–	6	–	82,9	–	17,1	–	
2.– ¿Resultó eficaz la presentación?	13	–	1	–	10	–	1	–	8	–	2	–	31	–	4	–	88,6	–	11,4	–	
3.– ¿Mantuviste el ritmo y la energía suficientes en esta fase?	12	–	2	–	10	–	1	–	7	–	3	–	29	–	6	–	82,9	–	17,1	–	
4.– ¿Lograste captar la atención y el interés de los alumnos?	13	–	1	–	9	–	2	–	8	–	2	–	30	–	5	–	85,7	–	14,3	–	

D – PRACTICA ORAL																					
1.– ¿Lograste llevar a cabo la dinámica propia de las distintas fases del:																					
– trabajo coral	13	–	1	–	9	–	2	–	6	–	1	3	28	–	4	3	80,0	–	11,4	8,6	
– trabajo en grupo	13	–	1	–	10	–	1	–	10	–	–	–	33	–	2	–	94,3	–	5,7	–	
– trabajo individual	8	–	6	–	7	–	4	–	5	–	4	1	20	–	14	1	57,1	–	40,0	2,9	
– trabajo en parejas	6	1	7	–	2	–	8	1	5	1	3	1	13	2	18	2	37,1	5,7	51,5	5,7	
2.– ¿Detectaste errores de producción?	7	4	2	1	6	3	1	1	7	1	2	–	20	8	5	2	57,1	22,9	14,3	5,7	
3.– ¿Detectaste errores de pronunciación?	13	–	1	–	7	–	4	–	5	1	4	–	25	1	9	–	71,4	2,9	25,7	–	
4.– ¿Supiste aplicar con acierto las técnicas correctivas?	7	–	7	–	7	–	3	1	7	–	3	–	21	–	13	1	60,0	–	37,1	2,9	
E – TRABAJO CREATIVO																					
1.– ¿Tuviste muchas dificultades en hallar el material adecuado para la realización del trabajo creativo?	1	5	7	1	–	3	7	1	2	2	6	–	3	10	20	2	8,7	28,6	57,1	5,7	
2.– ¿Supiste motivar a los alumnos en la ejecución de este trabajo?	12	–	2	–	7	–	4	–	8	–	2	–	27	–	8	–	77,1	–	22,9	–	
3.– ¿Ayudaste a los alumnos que no captaron bien la estructura a comprenderla por medio de:																					
a) explicación gramatical	9	3	–	2	7	–	–	4	6	–	–	4	22	3	–	10	62,9	8,6	–	28,5	
b) traducción	6	2	–	6	4	–	–	7	4	–	–	6	14	2	–	19	40,0	5,7	–	54,3	
c) diagrama	2	6	–	6	1	–	–	10	1	–	–	9	4	6	–	25	11,4	17,1	–	71,5	
d) otros medios	6	3	–	5	3	–	–	8	5	–	–	5	14	3	–	18	40,0	8,6	–	51,4	
4.– ¿Conseguiste en esta fase el objetivo de la lección?	14	–	–	–	7	–	4	–	8	–	2	–	29	–	6	–	82,9	–	17,1	–	
F – TRABAJO ESCRITO																					
1.– ¿Has planificado este trabajo escrito de acuerdo con lo expresado en la presentación?	14	–	–	–	11	–	–	–	9	–	1	–	34	–	1	–	97,1	–	2,9	–	
2.– ¿Has dado instrucciones claras?	13	–	1	–	11	–	–	–	10	–	–	–	34	–	1	–	97,1	–	2,9	–	
3.– ¿Ayudaste a los alumnos más lentos a realizar el trabajo?	7	3	4	–	9	1	1	–	6	–	4	–	22	4	9	–	62,9	11,4	25,7	–	
4.– ¿Lo corregiste en clase para que los alumnos pudieran comprobar su propio progreso?	12	2	1	–	9	2	–	–	10	–	–	–	30	4	1	–	85,7	11,4	2,9	–	
ANEXO																					
1.– ¿Has incluido en tus clases alguna actividad extra? como:																					
a) juego	4	8	–	2	1	3	–	7	1	4	–	5	6	15	–	14	17,1	42,9	–	40	
b) canción	2	9	–	3	3	2	–	6	2	4	–	4	7	15	–	13	20,0	42,9	–	37,1	
c) drucigrama	2	8	–	4	1	2	–	8	1	4	–	5	4	14	–	17	11,4	40,0	–	48,6	
d) rima	1	9	–	4	4	2	–	5	2	4	–	4	7	15	–	13	20,2	42,9	–	37,1	
2.– ¿Has considerado al final de cada lección experimentada lo asimilado o no asimilado por tus alumnos?	12	1	–	1	11	–	–	–	10	–	–	–	33	1	–	1	94,4	2,8	–	2,8	
3.– ¿Has programado un trabajo de recuperación en los casos en que los alumnos no asimilaron la lección?	6	8	–	–	2	7	–	2	4	6	–	–	12	2	–	2	34,3	60,0	–	5,7	
4.– ¿Has incluido ejercicios de fonética para la práctica sistemática de sonidos?	6	8	–	–	5	6	–	–	2	7	–	1	13	21	–	1	37,1	60,0	–	2,9	

Participantes en el curso = 16 contestan a los controles 14 11 10

AM = A medias
ABS = Abstenciones

8° Curso

Presentación

Los alumnos observan y escuchan según el 100 % de los profesores. Captan la idea a través de la ayuda y estas ayudas les sirven, opina el 93,1 %

El 82,8 % afirma que los alumnos utilizan estas ideas recibidas.

Práctica Oral

El 96,5 % opina que los alumnos escuchan y repiten el mensaje. En el trabajo coral y de grupos los alumnos se integran sin dificultad, según el 93,1 %

El 65,5 % opina que el alumno se integra en el trabajo individual, el 34,5 % opina que sólo a medias.

El trabajo en parejas presenta dificultades. El 51,7 % opina que el alumno se integra en este trabajo, el 48,3 sólo a medias.

Trabajo creativo

Las 3/4 partes de los profesores opina que los alumnos son capaces de transferir a otras formas de lenguaje el material que se les facilitó en la presentación, sin embargo, sólo el 22,7 % cree que los alumnos se sienten motivados en esta fase.

Casi la mitad de los profesores cree que los alumnos organizan bien su tiempo.

El 79,3 % piensa que estos comprueban su propio progreso.

Trabajo escrito

El 82,7 % afirma que entienden las instrucciones y el 89,6 % que reproducen por escrito lo practicado oralmente de forma coherente y más de la mitad afirma que los alumnos lo hacen con la ortografía correcta; sin embargo, sólo el 44 % dice que ordenan bien su trabajo.

Fonética

El 82,7 % asegura que los alumnos observan y escuchan; sólo el 37,9 % y el 41,3 % cree que se consiguen la correcta reproducción de sonidos, del ritmo y de la entonación.

control 8º **ALUMNOS**

	1er CONTROL				2º CONTROL				3er CONTROL				TOTAL				MEDIA %				T
	SI	NO	AM	ABS	SI	NO	AM	ABS	SI	NO	AM	ABS	SI	NO	AM	ABS	SI	NO	AM	ABS	PC
A – PRESENTACION																					
1.– ¿Observan y escuchan?	10	–	–	–	10	–	–	–	9	–	–	–	29	–	–	–	100	–	–	–	
2.– ¿Son capaces de captar la idea a través de la ayuda prestada?	9	–	1	–	9	–	1	–	9	–	–	–	27	–	2	–	93,1	–	6,9	–	
3.– ¿Les sirven estas ayudas en el proceso de la clase?	10	–	–	–	9	–	1	–	9	–	–	–	28	–	1	–	96,5	–	3,5	–	
4.– ¿Utilizan las ideas recibidas por el estímulo presentado?	7	–	3	–	9	–	1	–	8	–	1	–	24	–	5	–	82,8	–	11,2	–	
B – PRACTICA ORAL																					
1.– ¿Escuchan y repiten el mensaje? (Se integran en las distintas frases de la práctica oral?	9	–	1	–	10	–	–	–	9	–	–	–	28	–	1	–	96,5	–	3,5	–	
2.– Trabajo coral y de grupo	10	–	–	–	8	–	2	–	9	–	–	–	27	–	2	–	93,1	–	6,9	–	
3.– Trabajo individual	7	–	3	–	6	–	4	–	6	–	3	–	19	–	10	–	65,5	–	34,5	–	
4.– Trabajo en parejas	5	–	5	–	5	–	5	–	5	–	4	–	15	–	14	–	51,7	–	48,3	–	
C – TRABAJO CREATIVO																					
1.– ¿Son capaces de transferir a otras formas del lenguaje el material que se les facilitó en la presentación?	7	–	3	–	9	–	1	–	6	–	3	–	22	–	7	–	75,8	–	24,2	–	
2.– ¿Se sienten motivados en esta fase del trabajo creativo?	9	–	1	–	8	–	2	–	7	–	2	–	24	–	5	–	22,7	–	17,3	–	
3.– ¿Organizan bien su tiempo?	4	1	5	–	5	1	3	1	5	–	4	–	14	2	12	1	48,2	6,9	41,4	3,5	
4.– ¿Comprueban su propio progreso?	8	–	2	–	8	–	2	–	7	–	2	–	23	–	6	–	79,3	–	20,7	–	
D – TRABAJO ESCRITO																					
1.– Entienden las instrucciones?	8	–	1	–	8	–	2	–	8	–	1	–	24	–	4	1	82,7	–	13,8	3,5	
2.– ¿Existe coherencia entre lo practicado oralmente por los alumnos y su producción escrita?	10	–	–	–	3	–	1	–	7	–	2	–	26	–	3	–	89,6	–	10,4	–	
3.– ¿Reproducen la estructura practicada con la ortografía correcta?	4	–	5	1	7	1	2	–	4	–	5	–	15	1	12	1	51,7	3,5	41,3	3,5	
4.– ¿Ordenan bien su trabajo?	2	1	7	–	7	–	3	–	4	–	5	–	13	1	15	–	44,8	3,5	51,7	–	
E – FONETICA																					
1.– ¿Escuchan y observan con atención?	9	–	1	–	8	–	1	1	7	–	–	2	24	–	2	3	82,7	–	6,9	10,4	
2.– ¿Saben simultanear los sonidos con los movimientos de los órganos de la fonación?	2	4	4	–	3	1	5	1	3	–	4	2	8	5	13	3	27,5	17,3	44,8	10,4	
3.– Cuando leen, ¿saben integrar los sonidos aislados en las palabras?	2	–	8	–	5	–	5	–	4	–	3	2	11	–	16	2	37,9	–	55,2	6,9	
4.– ¿Reproducen el ritmo y la entonación que requiere la frase?	5	–	5	–	5	–	5	–	2	1	6	–	12	1	16	–	41,3	3,5	55,2	–	

Participantes en el curso = 16 contestan a los controles 10 10 9

AM = A medias
ABS = Abstenciones

control 8º PROFESOR

A – ELABORACION DE LA LECCION	1er CONTROL				2º CONTROL				3er CONTROL				TOTAL				MEDIA %				T
	SI	NO	AM	ABS	SI	NO	AM	ABS	SI	NO	AM	ABS	SI	NO	AM	ABS	SI	NO	AM	ABS	PC
1.– ¿Encuentras fácilmente el objetivo?	10	–	–	–	7	1	2	–	6	1	2	–	23	2	4	–	79,3	6,9	13,8	–	
2.– ¿Encontrado el objetivo logras fácilmente planificar las cuatro partes?	9	–	1	–	7	–	3	–	5	1	3	–	21	1	7	–	72,4	3,4	24,2	–	
3.– ¿Das a cada parte de la lección un tiempo concreto según su importancia?	8	1	–	1	9	–	1	–	9	–	–	–	26	1	1	1	89,6	3,4	3,4	3,6	
4.– ¿Has elaborado la lección con todo el cuidado e interés que requiere?	9	–	1	–	9	–	1	–	7	1	1	–	25	1	3	–	86,2	3,4	10,4	–	
B – ELECCION DE MEDIOS																					
1.– ¿Qué medios has usado? (señala solo una casilla)																					
a) objetos reales																					
b) grabados autoelaborados	2								2				4				13,8				
c) grabados prefabricados	1												1				3,5				
d) grabados del libro																					
e) Gramatización																					
f) diálogos situacionales																					
g) Frases familiares tomadas como base de presentación de la nueva estructura																					
h) has simultaneado estos medios	7				10				7				24				82,7				
2.– ¿Es obvio para tí que los medios que has elegido constituyen la base más adecuada para esta lección?	5	1	2	2	5	–	4	1	6	–	3	–	16	1	9	3	55,1	3,4	31,0	10,5	
3.– ¿Eran estos medios adecuados al mensaje o idea que pretendias transmitir?	9	–	1	–	10	–	–	–	8	–	1	–	27	–	2	–	93,1	–	6,9	–	
4.– ¿Te ha llevado mucho tiempo encontrar y preparar estos medios?	3	2	5	–	3	2	5	–	2	2	5	–	8	6	15	–	27,6	20,7	51,7	–	
C – PRESENTACION																					
1.– ¿Crees que el medio elegido ha resultado lo suficientemente claro para que el alumno comprenda?	9	–	1	–	10	–	–	–	9	–	–	–	28	–	1	–	96,6	–	3,4	–	
2.– ¿Resultó eficaz la presentación?	8	–	2	–	10	–	–	–	9	–	–	–	27	–	2	–	93,1	–	6,9	–	
3.– ¿Mantuviste el ritmo y la energía suficientes en esta fase?	9	–	1	–	9	–	1	–	7	–	2	–	25	–	4	–	86,2	–	13,8	–	
4.– ¿Lograste captar la atención y el interés de los alumnos?	9	–	1	–	9	–	1	–	8	–	1	–	26	–	3	–	89,6	–	10,4	–	

D – PRACTICA ORAL																				
1.– ¿Lograste llevar a cabo la dinámica propia de las distintas fases del?																				
– trabajo coral	9	–	1	–	9	–	1	–	6	–	–	3	24	–	2	3	82,8	–	6,9	10,3
– trabajo en grupo	10	–	–	–	8	–	2	–	9	–	–	–	27	–	2	–	93,2	–	6,8	–
– trabajo individual	5	–	5	–	6	–	4	–	4	–	4	1	15	–	13	1	51,7	–	44,9	3,4
– trabajo en parejas	4	1	5	–	3	1	5	1	4	–	4	1	11	2	14	2	37,9	6,8	48,2	6,8
2.– ¿Detectaste errores de producción?	8	1	–	1	6	3	–	1	5	2	2	–	19	6	2	2	65,5	20,6	6,8	6,8
3.– ¿Detectaste errores de pronunciación?	10	–	–	–	7	1	2	–	6	–	3	–	23	1	5	–	79,3	3,4	17,3	–
4.– ¿Supiste aplicar con acierto las técnicas correctivas?	6	–	4	–	6	–	3	1	7	–	2	–	19	–	9	1	65,6	–	31,0	3,4
E – TRABAJO CREATIVO																				
1.– ¿Tuviste muchas dificultades en hallar el material adecuado para la realización del trabajo creativo?	1	3	5	1	–	4	5	1	2	4	3	–	3	11	13	2	10,3	37,9	44,8	6,8
2.– ¿Supiste motivar a los alumnos en la ejecución de este trabajo?	8	–	2	–	6	–	4	–	6	–	3	–	20	–	9	–	69,0	–	31,0	–
3.– ¿Ayudaste a los alumnos que no captaron bien la estructura a comprenderla por medio de: a) explicación gramatical	4	3	–	3	5	2	1	2	7	–	–	8	16	5	1	7	55,2	17,2	3,4	24,2
b) traducción	3	3	–	4	2	2	–	6	4	–	–	5	9	5	–	15	31,1	17,2	–	51,7
c) diagrama	3	4	–	3	2	2	–	6	1	–	–	8	6	6	–	17	20,7	20,7	–	58,6
d) otros medios	6	1	–	3	3	–	–	7	3	–	–	6	12	1	–	16	41,4	3,4	–	55,2
4.– ¿Conseguiste en esta fase el objetivo de la lección?	8	1	1	–	8	–	2	–	7	–	1	1	23	1	4	1	79,3	3,4	13,9	3,4
F – TRABAJO ESCRITO																				
1.– ¿Has planificado este trabajo escrito de acuerdo con lo expresado en la presentación?	10	–	–	–	10	–	–	–	9	–	–	–	29	–	–	–	100	–	–	–
2.– ¿Has dado instrucciones claras?	10	–	–	–	9	–	1	–	9	–	–	–	28	–	1	–	96,6	–	3,4	–
3.– ¿Ayudaste a los alumnos más lentos a realizar el trabajo?	5	2	3	–	8	1	1	–	6	1	2	–	19	4	6	–	65,5	13,8	20,7	–
4.– ¿Lo corregiste en clase para que los alumnos pudieran comprobar su propio progreso?	10	–	–	–	9	1	–	–	9	–	–	–	28	1	–	–	96,6	3,4	–	–
ANEXO																				
1.– ¿Has incluido en tus clases alguna actividad extra? como:																				
a) juego	2	7	–	1	2	5	–	3	1	3	–	5	5	15	–	9	17,2	51,7	–	31,1
b) canción	4	5	–	1	3	3	–	4	4	3	–	2	11	11	–	7	37,9	37,9	–	24,2
c) crucigrama	1	7	–	2	1	4	–	5	1	3	–	5	3	14	–	12	10,3	48,3	–	41,4
d) rima	1	7	–	2	–	3	–	7	1	3	–	5	2	13	–	14	6,8	44,9	–	48,3
2.– ¿Has considerado al final de cada lección experimentada lo asimilado o no asimilado por tus alumnos?	10	–	–	–	10	–	–	–	9	–	–	–	29	–	–	–	100	–	–	–
3.– ¿Has programado un trabajo de recuperación en los casos en que los alumnos no asimilaron la lección?	5	5	–	–	4	5	–	1	4	5	–	–	13	15	–	1	44,9	51,7	–	3,4
4.– ¿Has incluido ejercicios de fonética para la práctica sistemática de sonidos?	5	7	–	1	4	6	–	–	2	7	–	–	11	17	–	1	38,0	58,6	–	3,4

Participantes en el curso =16 contestan a los controles 10 10 9

AM = A medias
ABS = Abstenciones

EXPERIENCIAS MODELO
REALIZADAS POR TRES COLABORADORES PROFESORES DE E.G.B.

6° CURSO E.G.B.

Estructura:	Present Continuous
Objetivo:	Estudio de dicha forma aplicada a las actividades más corrientes.
Ayudas:	4 láminas para la práctica oral (alguien andando, fumando, bailando y bebiendo algo). 4 láminas para el trabajo creativo (alguien escribiendo, leyendo, corriendo y nadando).

ACTIVIDADES

1.- *Revisión.-*
Repaso de to be. I am in class.
Drill con todas las personas, usando también short answers.

(5 minutos)

2.- *Presentation.-*
Dar una orden a un alumno, diciéndole que la realice muy despacio. Los demás le observan. Por ejemplo:

Open the door. Look! *He is opening the door.* Repiten la frase en coro y se escribe en la pizarra.

A continuación, el profesor abre la ventana, diciendo al mismo tiempo:

Am I opening the door? No, you aren't.
What am I opening? *You are opening the window.*

Darles la misma orden, primeramente a una chica:
She is opening the window / door / book, etc. y después a dos:
What are they doing? *They are opening the windows.* Ellas dirán:
We are opening the windows.

Seguir el mismo procedimiento con los verbos *to close*, *to sit* y to clean (the blackboard). En esta fase quizá sea necesario ayudarles para que usen la persona adecuada. Decirles el uso de este tiempo (cuando la acción se realiza ahora (NOW).

(10 minutos).

3.- *Oral practice.-*

Presentar las láminas de una en una, comenzando con short answers.

a) Look at this boy, Is he cleaning the blackboard? No, he isn't.
   Is he sitting? No, he isn't.
   Darles la respuesta:
   He is walking to the office.

b) He is smoking.
c) She is dancing.
d) She is drinking coffee.

Práctica intensiva sobre las láminas para que contesten en coro, grupo e individualmente. Uso de short answers y preguntas con what.

Questions in pairs: Darles primeramente el modelo: What am I doing? para que contesten: You are cleaning the blackboard. A continuación lo practican en parejas.

Drills.

a) Darles frases en singular para que las pongan en plural: I am walking - We are walking. etc.
b) Darles frases en forma afirmativa para que las pasen a forma negativa. I am walking - I am not walking, etc.

(20 minutos).

4.- *Creative work.-*

Presentarles las láminas escribiendo los verbos en el encerado, puesto que se supone es la primera vez que usan verbos activos. No tendrán más que completar la estructura. Por ej. What are they doing? swimming;
They are swimming.

(10 minutos).

5.- *Written work.-*

Completar un párrafo con am, is, are. Ejemplo:
I...........writing an exercise. John.......... eating an apple. Those boys....... walking to school, etc.

(10 minutos).

Profesora que realizó la experiencia: **Mª. Luisa Barace Imizcoz**

LESSON PLAN

Nivel:	7° E.G.B.
Estructura:	*"I'm going to"*
Tiempo:	1hora
Objetivo:	Estudio de la estructura "I'm going to" en las formas aseverativa, negativa e interrogativa, introduciendo nuevo vocabulario y usando las cuatro destrezas básicas lingüísticas.
Ayudas:	Franelograma. Grabados. Dibujos en el encerado

Actividades

A) *Revision*
Del Genitivo Sajón y de los adjetivos posesivos. Se incluye en la Presentación)

B) *Presentación*
(Se utiliza el franelograma. Primero se coloca una figura y luego un objeto relacionado con ella)

1.- This is Mr. Green
These are Mr. Green's cigarettes
What is Mr. Green going to do?
He is going to smoke a cigarette

2.- This is Mrs Green
This is Mrs. Green's book
What is Mrs. Green going to do?
She is going to read a book

3.- This is Tom
This is his bike
What is Tom going to do?
He is going to cycle

4.- This is Betty
This is her doll
What is Betty going to do?
She is going to play with her doll

5.- This is Betty's cat
This is its basket
What is the cat going to do?
It is going to sleep

6.- This is Tom's dog
This is its bone
What is the dog going to do?
It is going to eat the bone

Repeat three times
Chorus work

Mr. Green is going to smoke a cigarette
Mrs. Green is going to read a book
Tom is going to cycle
Betty is going to play with her doll
The cat is going to sleep
The dog is going to eat a bone

Group work

Repeat new structure

Individual work

C) Short answers (Listen to me)

Is Mr. going to smoke cigarette?
Yes he is
Is Mr. Green going to smoke his pipe
No, he isn't

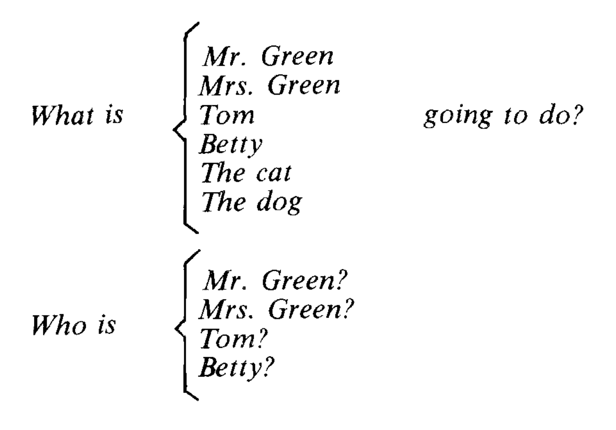
Is	Mrs. Green Tom Betty the cat the dog	going to	read a book / newspaper? play football / cycle? Study / play? Sleep / catch a mouse? eat a bone / run?

Questions in Pairs

Point to one of the scenes (Mr. Green)

X ask Y
Is Mr. Green going to smoke a cigarette?
Yes, he is

Individual questions
Ask someone



What is { *Mr. Green* / *Mrs. Green* / *Tom* / *Betty* / *The cat* / *The dog* } *going to do?*

Who is { *Mr. Green?* / *Mrs. Green?* / *Tom?* / *Betty?* }

(Example: Tom is Mr. Green's son)

What is {
Mr. Green going to smoke?
Mrs. Green going to read?
Betty going to play with?
the dog going to eat? }

Where is *the cat going to sleep?*

D) Further practice
(Grabados en el encerado)
She is going to open the door
She is going to cook lunch
He is going to ride a horse
They are going to do their homework
She is going to lay the table
She is going to have a bath

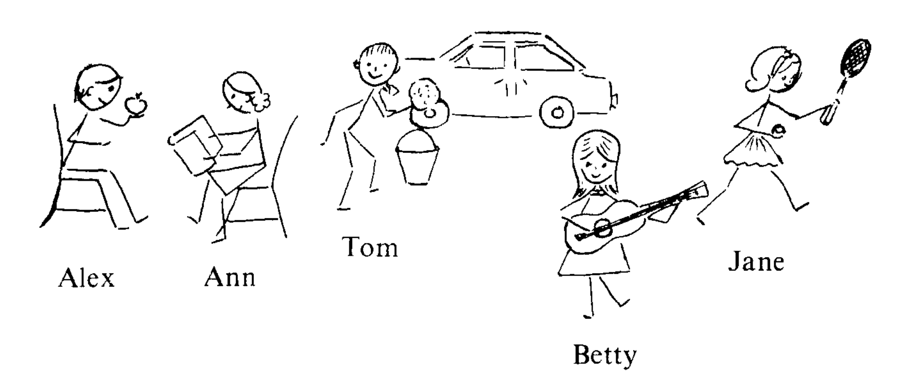
Chorus and group work
(repeating sentences above)

Individual work
Ask them.

What	is	he she	going to	open? cook? lay? have? ride? do?
	are	they		

Questions in Pairs
X ask Y (pointing the man on the horse)
X: What is he going to do?
Y: He is going to ride a horse
and so on.

E) *Creative exercise*
Drawings on B.B.



What are they going to do?

F) *Written work*
Write in your notebook what you are going to do tomorrow at this time.

It's 9 o'clock	I'm going to ....
1.30'	"
6 o'clock	"
7.45'	"
9.30'	"
10 o'clock	"

G) *Game*
I am going to go to the supermarket
What am I going to buy?
(Deben ir nombrando cosas por orden alfabético. Se puede jugar por equipos. Cada respuesta vale diez puntos. Cada fallo resta diez)
Ex: apples, beans, cakes, chocolate, drinks.......)

Profesora que realizó la experiencia: **Filomena Feijoo Sanchez**

THE PRESENT PERFECT TENSE

Clase: 8° Curso de E.G.B.

Tiempo: 1 hora.

Objetivos:

1) Presentar y practicar, de manera audiovisual y audiolingual, la morfología y la sintaxis del Present Perfect Tense, en las formas afirmativa, negativa e interrogativa.

2) Ilustrar la idea de que aunque el Present Perfect indica una acción pasada, es una acción asociada con la idea presente de NOW. Especialmente que se trata de una acción acabada de concluir y que el resultado de la misma está todavía presente. Para alcanzar este objetivo, en la Presentation de la lección se ha contrastado una acción indicada por el Presente continuo con el resultado de esa misma acción expresado por medio del Present Perfect. Para reforzar esta idea, en algunos ejemplos se han usado los adverbios "just" "already". Naturalmente, en esta "lesson plan" no se cubren todos los usos del "Present Perfect". Las dificultades morfológicas que presenta este tiempo —derivadas de su naturaleza de tiempo compuesto, que requiere el conocimiento previo del participio pasado del verbo— nos han aconsejado no extendernos en sus diversos usos.
(En la siguiente "lesson plan" sobre este mismo tiempo, lo más apropiado sería contrastarlo con el "Past Tense (simple)". Para esta primera ocasión, nos ha parecido más pedagógico contrastarlo con el "Present Continuous).

Ayudas: Láminas con dibujos. Fotografías de revistas. Objetos reales. Dramatización. Los grabados del libro.

DESARROLLO DE LA LECCION

A. *Revision.* The Continous Tense. The Imperative Mood. "The *going to* form.

B. *Presentation*

Picture 1) Mary is giving a cake to Peggy.
What has she just done?
She has (just) given a cake to Peggy (Peggy can eat it NOW)

Picture 2) Jane is cleaning her shoes.
What has she (just) done?
She has (just) cleaned her shoes (She can put them on NOW)

Picture 3) Tom is preparing the drinks for the party.
What has he (just) done?
He has (just) prepared the drinks for the party

Picture 4) Mother is peeling the potatoes for dinner.
What has she (just) done?
She has (just) peeled the potatoes (She can fry them NOW)

Picture 5) Molly is having her breaksfast.
What has she (already) done?
She has (already) had her breakfast (She can go out to school NOW)

Picture 6) The chair is broken. Father is mending it.
What has he (already) done?
He has (already) mended the chair (He can sit on it NOW)

Picture 7) Mother is cutting the bread for breakfast.
What has she (already) done?
She has (already) cut the bread (they can have breakfast NOW)

Picture 8) Joan is dusting the sideboard.
What has she (already) done?
She has (already) dusted the sideboard (the sideboard has no dust NOW)

(NOTA: Cada lámina se compondrá de dos dibujos. En uno de ellos se verá la acción indicada por el Presente Continuo, y que corresponde a la primera frase; en el otro, se verá la acción del Presente Perfecto y que corresponde a la pregúnta: "What has she / he (just / already) done?" y a la frase modelo del Presente Perfecto)

C. *Oral Practice*

Chorus work
Group work
Individual work

(En este trabajo de repetición oral, al que se dará toda la importancia que tiene, se insistirá cuantas veces sea necesario. Es la fase de la lección en que se dará importancia a los aspectos fonológicos de la "lesson plan")

Short Answers

Teacher: Now, listen to my example. Do not speak.
P.1 Has Mary given a cake to Peggy?
Yes, she has.
Has Mary given a pencil to Peggy?
No, she hasn't

Now, you answer my questions in the same way, in short answer. Ready?
P.2 Has Jane cleaned her shoes?
P.3 Has Tom prepared the drinks for the party?
(go on with other pictures)

Questions in pairs
Point to one of the pictures
P.5 (X asks Y):
Has Molly (already) had her breakfast?
Yes, she has
(Y asks W):
Has Molly had her lunch?
No, she hasn't
(go on with other pictures)

Individual questions (There might be different series of questions, A, B, C, etc.)
Ask someone.

A series: What has Mary done?
What has Jane done? etc.

B series: Has Tom prepared the drinks or the sandwiches?
Has Mother peeled the potatoes or the oranges?
Has Molly had breakfast or lunch?

C series: The chair was broken. What has Father done?
He has just mended it.
The bread was uncut. What has Mother done?
She has just cut it.
(and so on)

D. *Further Practice*
(Put drawings on BB)

P.1 He is eating an apple — *He has eaten it*
P.2 She is drinking her lemonade — *She has drunk it*
P.3 The water in the kettle is going to boil — *It has boiled*
P.4 Father is going to switch the TV on — *He has switched it on*
P.5 Mr. Smith is going to make a table — *He has made it*
(Chorus and group work)

Individual work

Ask someone.
P.1 What has he done?
P.2 What has she done?
(go on with other pictures)

Questions in pairs
Point to one of the pictures.

P.1	What has he done?	He's eaten an apple.
	Has he eaten an orange?	No, he hasn't eaten an orange. He's eaten an apple
P.2	What has he done?	She has drunk a lemonade.
	Has she drunk a Coca-Cola?	No, she hasn't drunk a Coca-cola, etc.

(ando so on)

E. *Creative Exercise*
4 pictures on BB.

Picture 1.
— What is he going to do?
He's going to have some beer.
— What's he doing?
He's having some beer.
— What has he done?
He's had some beer

Picture 2.
— What's he going to do?
He's going to drink a glass of water.
— What's he doing?
He's drinking a glass of water.
— What's he done?
He's drunk a glass of water

Picture 3. — What's she going to do?
She's going to answer the telephone
— What's she doing?
She's answering the telephone.
— What's she done?
She's answered the telephone

Picture 4. — What's she going to do?
She's going to paint the book-case.
— What's she doing?
She's painting the book-case.
— What's she done?
She's painted the book-case

F. *Written Work*

Say: Write this in your notebook.
Example: Air the room.
I've already aired the room.

— Clean your shoes	— I've already cleaned my shoes.
— Sharpen your pencils	— I've already sharpened my pencils.
— Turn on the TV	— I've already turned on the TV.
— Ask a question	— I've already asked a question.
— Type that letter	— I've already typed that letter.
— Walk across the park	— I've already walked across the park.
— Dust the sideboard	— I've already dusted the sideboard.

Profesor que realizó la experiencia: **Antonio González Casado**

COLECCION
ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

Esta colección está dirigida por la Dirección General de Educación Básica y en ella colaboran profesores de E.G.B. y especialistas en las distintas áreas.

Serie E.G.B.

N° 1. La enseñanza de las ciencias y sus relaciones interdisciplinarias en la 2ª etapa de E.G.B.
N° 2. Didáctica de la Lengua Inglesa en E.G.B. (I)
N° 3. Educación Vial. Documento de apoyo para la educación vial en Preescolar y E.G.B.
N° 4. El Area Social en la E.G.B.
N° 5. Ciencias de la Naturaleza (I). Documento de Apoyo para el Profesorado. Guía para el desarrollo de actividades y experiencias.
N° 6. Ciencias Sociales. Documento de Apoyo para el Profesorado.
N° 7. Educación y Medio Ambiente. Documento de Apoyo para el Profesorado. Actividades y Experiencias.
N° 8. Matemáticas.
N° 9. Educación Sanitaria I. La dependencia de las drogas.
N° 10. Didáctica de la Lengua Inglesa (II)

En preparación:
— Ciencias de la Naturaleza (II).
— Terminología gramatical para su empleo en la E.G.B.

Serie PREESCOLAR:

N° 1. La matemática en la educación preescolar y 1° y 2° de E.G.B.
N° 2. Area de expresión dinámica: educación psicomotria.
N° 3. Area de expresión plástica.
N° 4. El lenguaje en la educación Preescolar y Ciclo Preparatorio (1° y 2° de E.G.B.).
N° 5. El lenguaje en la Educación Preescolar y Ciclo Preparatorio Catalán-Castellano.
N° 6. El lenguaje en la Educación Preescolar y Ciclo Preparatorio Vasco-Castellano.
N° 7. El lenguaje en la Educación Preescolar y Ciclo Preparatorio Gallego-Castellano.
N° 8. La formación religiosa en Preescolar y Ciclo Preparatorio (1° y 2° de E.G.B.).
N° 9. Colección de textos para valorar el dominio lector del alumno y reforzar su aprendizaje.
N° 10. Desarrollo psicológico del niño (de los 18 meses a los 8 años).

En preparación:
— Teoría y Práctica de la Educación Preescolar.

Serie ORIENTACION ESCOLAR Y VOCACIONAL:

N° 1. Vademecum de pruebas psicopedagógicas.
N° 2. Requisitos y perspectivas del campo profesional Administrativo y Comercial.
N° 3. Requisitos y Perspectivas de los campos profesionales de: Electricidad, Electrónica, Construcción y Obras y Artes Gráficas e Industria del Papel.
N° 4. Requisitos y Perspectivas de los campos profesionales: Marítimo-Pesquero, Hostelería y Turismo y Agrario.

En preparación:
— Requisitos y Perspectivas de los campos profesionales: del Metal, Automoción y Estética y Peluquería.

Serie EVALUACION:

En preparación:
N° 1. Elaboración de instrumentos para la evaluación de aspectos básicos del rendimiento escolar en 8° de E.G.B.



Servicio de Publicaciones
del Ministerio de Educación y Ciencia